

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KATHLEEN BÉLANGER

ÉTUDE CLASSIFICATOIRE ET EXPLICATIVE DES INTERVENTIONS
PÉDAGOGIQUES UTILISÉES OU POUVANT ÊTRE UTILISÉES POUR
DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES
EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

AOÛT 2008

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

Les changements apportés par le renouveau pédagogique et par la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) exigent, entre autres choses, que les enseignants et enseignantes fassent preuve de jugement critique vis-à-vis de toutes sortes de situations plus ou moins inédites. Ils sont également appelés à favoriser l'exercice du jugement critique de leurs élèves en les incitant à construire, relativiser et exprimer leurs opinions pour qu'ils utilisent cette compétence tout au long de leur parcours scolaire, qu'ils deviennent des citoyens et citoyennes responsables et éclairés et assurent la survie de la démocratie. De ce fait, il semble que la formation à l'enseignement est un milieu de recherche et d'apprentissage à privilégier, car il permet de soutenir, par des interventions pédagogiques, l'exercice du jugement des futurs enseignants et futures enseignantes pour les amener à connaître des façons de développer cette compétence chez leurs élèves et d'en reconnaître ses manifestations.

La présente recherche vise à faire émerger des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisée pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Pour atteindre cet objectif, la chercheuse s'est fixée des objectifs plus spécifiques qui sont : 1) préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique », 2) dégager et décrire des interventions pédagogiques et 3) classer, expliciter et commenter ces interventions en expliquant de quelles manières elles contribuent au développement du jugement critique.

La méthode consiste à faire une analyse de contenu des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de personnes dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique (professeurs universitaires et étudiants au doctorat) ainsi que de personnes dont l'enseignement et la recherche ne sont pas nécessairement en lien avec le sujet de ce projet (professeurs universitaires et chargés de cours).

L'analyse et l'interprétation des données de recherche permettent de préciser les sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ». En ce sens, bien qu'il semble exister peu de différences au plan des écrits théoriques, il ressort différents sens attribués à ces deux notions et cela, s'explique peut-être par le fait que les questions de l'entretien suggéraient qu'il pouvait exister des dissemblances. Ainsi, il apparaît d'un côté, que ces concepts ont la même signification dans le sens qu'ils renvoient à une prise de distance ou qu'ils sont le produit d'une pensée critique. D'un autre côté, le jugement serait une opinion spontanée non appuyée sur des critères tandis que le jugement critique serait réfléchi et consisterait à avoir recours à des critères pour appuyer ses propos. Cette recherche permet également de dégager et de décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes. Le principal aspect que l'on pourrait soulever est que certaines interventions (communauté de recherche, questionnement et dialogue philosophiques, débat argumenté) s'inscrivent dans le cadre de référence proposé dans ce mémoire alors que d'autres (autoévaluation, observation, conflit cognitif, analyse de texte, étude de cas, jeu de rôle) ont émergé au cours de l'analyse. L'interprétation de ces dernières vient confirmer que ce ne sont pas tous les gestes posés en classe qui permettent de développer le jugement critique des personnes apprenantes. Donc, pour stimuler et soutenir le développement le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il est conseillé de concevoir et de réaliser des interventions pédagogiques dans cette perspective afin de s'assurer que toutes les dimensions de cette compétence soient sollicitées.

REMERCIEMENTS

Je suis d'abord grandement redevable envers les douze personnes (professeurs, chargés de cours et étudiants au doctorat) qui ont bien voulu m'accorder une heure de leur temps pour répondre à mes questions. Leur contribution m'a permis d'approfondir le concept « jugement critique », de clarifier certaines idées et de proposer, dans ce mémoire de maîtrise, des interventions pédagogiques à utiliser en formation à l'enseignement pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes. En fait, c'est grâce à leur participation que j'ai pu réaliser cette recherche.

Je tiens particulièrement à remercier Louise Lafortune, ma directrice de maîtrise, pour m'avoir dirigée, conseillée, soutenue et stimulée dans cette démarche de recherche et pour avoir mis à ma disposition toutes les conditions nécessaires pour que je termine ce mémoire. Je la remercie aussi pour les opportunités professionnelles qu'elle m'a offertes et pour la belle relation d'amitié qui s'est développée entre nous.

Des remerciements s'adressent également à mes amies, Carine Lachapelle et Christine Bergevin, qui ont réalisé, en même temps que moi, leur mémoire de maîtrise. Avec elles, j'ai pu échanger et discuter sur les différentes étapes de la recherche qualitative. De plus, elles ont toujours été présentes, lors de moments plus difficiles, pour m'encourager à poursuivre. Leur amitié m'est très précieuse.

Je remercie également Sylvie Fréchette, ma collègue de travail, qui a répondu à certaines de mes interrogations et qui m'a aidée au moment de traiter et d'analyser mes données de recherche.

Pour m'avoir convaincue que je possédais les compétences requises pour amorcer des études de cycles supérieurs, pour avoir toujours été à mes côtés en me soutenant dans cette démarche, mais aussi pour sa patience et sa compréhension, je tiens spécialement à remercier mon meilleur ami et l'amour de ma vie ; mon conjoint Jean. Enfin, je remercie une toute petite personne, mon fils Émile, qui m'apporte à chaque jour des moments de bonheur et qui a été ma source de motivation pour terminer ce mémoire de maîtrise.

TABLES DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	II
REMERCIEMENTS	IV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT DE LA CHERCHEURE.....	3
1.2 IDENTIFICATION DU PROBLÈME	5
1.2.1 <i>Contexte du problème</i>	5
1.2.2 <i>Problème de recherche</i>	8
1.3 QUESTION DE RECHERCHE.....	11
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE	12
1.4.1 <i>Pertinence scientifique</i>	12
1.4.2 <i>Pertinence sociale</i>	13
CHAPITRE II	16
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
2.1 PENSÉE CRITIQUE	16
2.1.1 <i>Caractéristiques de la pensée critique selon Lipman</i>	17
2.1.1.1 <i>La pensée critique repose sur des critères</i>	17
2.1.1.2 <i>La pensée critique est soucieuse du contexte</i>	19
2.1.1.3 <i>La pensée critique est autocorrectrice</i>	19
2.1.2 <i>Autres définitions de la pensée critique</i>	20
2.1.3 <i>Esquisse d'un portrait du penseur critique</i>	22
2.1.4 <i>Lien entre pensée critique et jugement</i>	25
2.2 JUGEMENT ET JUGEMENT CRITIQUE	26
2.2.1 <i>Définitions du concept « jugement »</i>	26
2.2.2 <i>Présentation de la compétence transversale « exercer un jugement critique »</i>	29
2.2.3 <i>Développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique »</i>	32
2.3 INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUVANT FAVORISER L'EXERCICE DU JUGEMENT CRITIQUE	33

2.3.1 Communauté de recherche.....	35
2.3.1.1 Questionnement philosophique	39
2.3.1.2 Dialogue philosophique	41
2.3.2 Débat argumenté.....	45
2.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	47
 CHAPITRE III.....	49
MÉTHODE DE RECHERCHE	49
3.1 TYPE DE RECHERCHE	49
3.2 ÉCHANTILLON	51
3.3 COLLECTE DE DONNÉES.....	53
3.3.1 Entretien.....	53
3.3.2 Entretien semi-dirigé.....	55
3.3.3 Guide d'entretien	56
3.3.4 Validation de l'entretien et entretien-test	57
3.3.5 Réalisation des entretiens	58
3.3.6 Aspects déontologiques et éthiques.....	60
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES.....	61
3.4.1 Transcription et numérotation des entretiens semi-dirigés	61
3.4.2 Codification des entretiens semi-dirigés.....	62
3.4.3 Rigueur de la recherche	64
 CHAPITRE IV	66
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	66
4.1 RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX CONCEPTS « JUGEMENT » ET « JUGEMENT CRITIQUE ».....	67
4.1.1 Définitions du concept « jugement ».....	67
4.1.2 Définitions du qualificatif « critique ».....	69
4.1.3 Explicitations relatives au concept « jugement critique »	70
4.1.3.1 Définitions du concept « jugement critique »	70
4.1.3.2 Utilités de développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement	73
4.1.3.3 Difficultés rencontrées relativement au développement du jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement	77
4.1.4 Résumé de l'analyse des données de recherche et idées retenues pour la discussion	79
4.2 RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	80

4.2.1 Conditions préalables au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.....	81
4.2.2 Interventions pédagogiques faisant référence au cadre conceptuel de la pensée critique et pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.....	83
4.2.2.1 Philosophie pour enfants (PPE)	83
4.2.2.2 Communauté de recherche.....	84
4.2.2.3 Questionnement philosophique	85
4.2.2.4 Dialogue philosophique	88
4.2.2.5 Débat argumenté	90
4.2.3 Autres interventions pédagogiques pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement	92
4.2.3.1 Autoévaluation	93
4.2.3.2 Observation	94
4.2.3.3 Conflit cognitif	95
4.2.3.4 Analyse de textes	95
4.2.3.5 Étude de cas	96
4.2.3.6 Jeu de rôle	96
4.2.4 Résumé de l'analyse des données de recherche et idées retenues pour la discussion	97
CHAPITRE V	99
DISCUSSION	99
5.1 « JUGEMENT » ET « JUGEMENT CRITIQUE »	99
5.2 DES UTILITÉS À DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	102
5.3 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES RELATIVEMENT AU DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT CRITIQUE CHEZ LES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	103
5.4 CONDITIONS PRÉALABLES AU DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT.....	105
5.5 INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES FAISANT RÉFÉRENCE AU CADRE CONCEPTUEL DE LA PENSÉE CRITIQUE ET POUVANT DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTS EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	107
5.5.1 Communauté de recherche.....	108
5.5.2 Questionnement philosophique	109
5.5.3 Dialogue philosophique	110
5.5.4 Débat argumenté.....	111
5.6 AUTRES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUVANT DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	112
5.6.1 Autoévaluation et observation.....	113

5.6.2 <i>Conflit cognitif</i>	115
5.6.3 <i>Analyse de texte</i>	115
5.6.4 <i>Étude de cas</i>	116
5.6.5 <i>Jeu de rôle</i>	117
CONCLUSION	119
6.1 RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	119
6.2 RIGUEUR DE LA RECHERCHE	122
6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE	123
6.4 RETOMBÉES FUTURES EN RECHERCHE ET PISTES À DÉVELOPPER	125
6.5 RETOMBÉES PRATIQUES	126
RÉFÉRENCES	128
APPENDICE A	138
COMPÉTENCE « EXERCER SON JUGEMENT » CRITIQUE ET SES COMPOSANTES COMPÉTENCE « EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE » ET SES COMPOSANTES	138
APPENDICE B	140
SYNTHÈSE DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES DÉVELOPPANT LA COMPÉTENCE TRANSVERSALE « EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE »	140
APPENDICE C	143
GUIDE D'ENTRETIEN	143
APPENDICE D	152
ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER AVANT, PENDANT ET APRÈS UN ENTRETIEN	152
APPENDICE E	157
LISTE DE VÉRIFICATION DU MATÉRIEL À TRANSPORTER LORS D'UN ENTRETIEN	157

APPENDICE F	159
LETTRE ENVOYÉE AUX SUJETS POUR LES INVITER À COLLABORER AU PROJET DE RECHERCHE	159
APPENDICE G	161
LETTRE ENVOYÉE AUX SUJETS POUR LES INFORMER DU DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN.....	161
APPENDICE H	164
FICHE DE CONFIDENTIALITÉ	164
APPENDICE I.....	167
FICHE DE RENSEIGNEMENTS	167
APPENDICE J	169
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES	169
APPENDICE K	171
GRILLE DE CODAGE.....	171
APPENDICE L.....	179
CODAGE MULTIPLE DU PREMIER ENTRETIEN : LISTE DES DÉSACCORDS	179
APPENDICE M.....	183
GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX CONCEPTS « JUGEMENT » ET « JUGEMENT CRITIQUE »	183
APPENDICE N	186
GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR DÉVELOPPER LE JUGEMENT CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT	186

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

TABLEAU 1	59
NUMÉRTATION DES ENTRETIENS EN FONCTIONS DES GROUPES D'INDIVIDUS	59
FIGURE 1	61
CALCUL DE FIABILITÉ SELON MILES ET HUBERMAN (2003)	61

INTRODUCTION

Dans la vie de tous les jours, les enseignants et enseignantes sont appelés à exercer un jugement critique pour analyser diverses situations, se distancier de leur propre point de vue ou de celui de leurs collègues, faire des choix éclairés, prendre des décisions adaptées aux caractéristiques du contexte dans lequel ils se situent, etc. Toutefois, pour mettre en œuvre cette compétence dans leurs pratiques professionnelles, il est possible d'avancer qu'ils l'ont préalablement développée au cours de leur formation à l'enseignement. Une question alors se pose : quelles sont les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées, par les professeurs universitaires, pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement ?

À travers les différentes étapes de cette recherche, la chercheure (étudiante à la maîtrise) tentera de répondre à cette question qui demeure l'aspect central du mémoire. Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique et la question de recherche ainsi que la pertinence, aux plans scientifique et social, de réaliser ce projet. Le deuxième chapitre présente une recension des écrits sur les concepts « pensée critique », « jugement » et « jugement critique ». Dans ce chapitre, on trouve des interventions pédagogiques pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement ; ces interventions découlent de théories déjà existantes qui elles, traitent plutôt d'interventions pédagogiques pour développer la pensée critique des élèves. Les objectifs de recherche sont également spécifiés dans cette partie. La méthode adoptée dans le cadre de ce projet de recherche est décrite au troisième chapitre dans lequel la chercheure explique plus précisément le type de recherche, l'échantillon, la collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse de celles-ci. Au quatrième chapitre, les résultats sont présentés puis, discutés dans le cinquième chapitre dans le but de 1)

préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique », 2) dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes, 3) expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique et enfin 4) classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques. En conclusion, les objectifs poursuivis et la question de recherche sont rappelés en lien avec les résultats obtenus. Nous trouvons également les limites de la recherche, ses retombées futures, les pistes à développer ainsi que des retombées pratiques.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, les intérêts de recherche de la chercheure sont d'abord présentés. Ensuite, avant de décrire le problème de recherche et d'énoncer la question de recherche, le contexte de ce problème est exposé. Enfin, la pertinence de réaliser cette recherche, tant au plan scientifique qu'au plan social, est explicitée.

1.1 Présentation du centre d'intérêt de la chercheure

Depuis près de cinq ans, la chercheure travaille à titre de professionnelle de recherche pour le projet Accompagnement-Recherche-Formation visant à favoriser, auprès des personnels scolaires de plusieurs régions du Québec, la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). En participant au volet recherche de ce projet, elle exerce continuellement son jugement critique dans les différentes tâches qui lui sont confiées (ex. : rechercher des références pertinentes en lien avec un thème, justifier l'existence de certains aspects du projet par des écrits théoriques, etc.) et lors des discussions avec l'équipe accompagnatrice provinciale ou l'équipe de recherche (ex. : exprimer son opinion, accepter les points de vue de ses collègues et savoir en tirer profit pour cheminer dans sa démarche professionnelle). Cette expérience a permis à la chercheure de prendre conscience que, dans ses activités professionnelles, elle exerce constamment son jugement critique, mais elle se questionne à savoir comment celui-ci s'est développé.

Selon elle, cette compétence s'est développée au cours de sa formation à l'enseignement. Lors de la réalisation de différents travaux, par exemple, les professeurs incitaient les étudiants et étudiantes à se questionner sur la pertinence des sources utilisées ou à apporter différents points de vue d'auteurs pour appuyer leurs propos. Aussi, les travaux d'équipe ont fait en sorte qu'elle a appris à comparer ses opinions à celles des autres, à considérer et à respecter les points de vue de ses pairs puis, à reconnaître certains de ses préjugés. Elle estime également que son jugement critique s'est accru et progresse encore aujourd'hui dans le cadre de ses différentes tâches professionnelles. En ce sens, elle a développé une culture pédagogique qui lui permet de s'appuyer sur certains repères théoriques pour exercer son jugement critique et le regard que posent plusieurs personnes sur l'ensemble de son travail fait en sorte que maintenant, elle est plus ouverte à la critique et elle perçoit celle-ci de façon plus constructive.

Après un parcours scolaire universitaire de six ans (baccalauréats en histoire et en enseignement secondaire) et un parcours professionnel de cinq ans, la chercheure prend conscience que se précise, et s'intensifie de plus en plus, son jugement critique. Cependant, elle se pose la question suivante : comment il se développe concrètement à travers la formation à l'enseignement afin que les futurs enseignants et futures enseignantes le mettent en œuvre dans leur pratique professionnelle et le développe à leur tour auprès de leurs élèves ? Ce questionnement l'a donc conduite à s'intéresser aux interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées en formation à l'enseignement pour que se développe le jugement critique des étudiants et étudiantes.

1.2 Identification du problème

Dans le texte ci-après, le contexte du problème de recherche est d'abord présenté en explicitant l'ensemble des éléments considérés pertinents pour ensuite appuyer l'existence du problème de recherche décrit dans la seconde partie de ce texte.

1.2.1 Contexte du problème

Les individus posent quotidiennement des jugements plus ou moins réfléchis où chacun se plaît à donner son opinion sur des faits divers, des manchettes faisant l'actualité ou des événements de la vie courante. En agissant de la sorte, des personnes remarquent peu les jugements qu'elles émettent et ceux-ci deviennent en quelque sorte des préjugés, des idées préconçues ou encore des opinions « toutes faites ». Toutefois, indépendamment de ces jugements émis de façon plutôt spontanée, il existe, pour Angers et Bouchard (1990), des jugements davantage réfléchis. Vu sous cet angle, il est possible d'affirmer que l'acte de juger s'inscrit dans une démarche analytique puisqu'il conduit l'individu à faire preuve de discernement, c'est-à-dire à séparer « ce qui est accessoire de ce qui est important ; ce qui est insignifiant de ce qui permet de conclure » (Dewey, 2004, p.151-152). Il sous-entend aussi que l'individu est appelé à examiner les motifs de son agir et à peser le pour et le contre d'une situation afin de prendre une décision réfléchie ; c'est pourquoi, dans une société comme la nôtre, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée (MELS, 2006). Si l'on considère que l'activité quotidienne des individus est, la plupart du temps, accompagnée de jugements plus ou moins fondés, on peut se

demander à qui revient la tâche de les former à développer et à exercer un jugement davantage critique.

Certaines personnes pourraient prétendre que c'est aux différents acteurs de la société d'intervenir dans le développement du jugement critique des citoyens et citoyennes ou que c'est à l'individu lui-même que revient la responsabilité de le faire évoluer tout au long de sa vie. Cependant, pour certains auteurs, comme pour Delors (1996) et plus particulièrement pour Leleux (2000, p.20), c'est d'abord au système éducatif que revient la tâche de placer les apprenants et apprenantes dans des contextes où ils peuvent prendre conscience des valeurs et des normes éthiques qui sous-tendent leurs jugements et de les exercer à juger moralement et politiquement, c'est-à-dire à pouvoir prendre un point de vue décentré » par rapport à un événement ou une situation. Sharp (1999) rejoint également les propos de Leleux (2000) en mentionnant que l'éducation devrait aider les citoyens à être davantage éclairés par rapport à ce qu'ils connaissent, à faire de meilleurs choix, à penser par eux-mêmes et à critiquer leur propre façon de penser et celles des autres. De plus, Reboul (1998, p.26) affirme que « l'école doit former des citoyens capables de juger par eux-mêmes, [...] parce que la démocratie ne peut vivre et survivre sans citoyens éclairés ». De son côté, Lipman (1995/2006) invite particulièrement les enseignants et enseignantes à mettre en œuvre un mode d'interventions pédagogiques contribuant à la formation et au développement du jugement.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS¹) s'inscrit également dans la perspective des auteurs mentionnés auparavant en ciblant, depuis

¹ Depuis mars 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) se nomme ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les documents, cités dans ce travail et publiés avant mars 2005, font référence aux documents publiés, à l'époque, par le MEQ.

quelques années, le développement du jugement critique² des élèves. En effet, depuis 1997, différentes publications de ce ministère montrent les efforts déployés en ce sens pour favoriser l'épanouissement de cette compétence. Par exemple, en 1997, le MEQ publiait deux documents, *Réaffirmer l'école* et *L'école tout un programme*, expliquant les changements à apporter aux ordres d'enseignement primaire et secondaire et dont l'un des objectifs consistait à développer l'esprit critique des élèves. Faisant suite à ces documents, la première version du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ, 2000), s'adressant aux ordres d'enseignement préscolaire et primaire, proposait un ensemble de compétences transversales dont l'une visait à ce que l'élève « exerce sa pensée critique ». Enfin, au sein de la version définitive (2001b) et même dans la version s'adressant au premier cycle (2006) et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2007), le ministère remplaça l'expression « exercer sa pensée critique » par « exercer son jugement critique ». En intégrant cette compétence dans le référentiel de compétences transversales, le ministère affirme, tout comme les auteurs cités précédemment (Leleux, 2000 ; Lipman, 1995 ; Reboul, 1998), que l'école joue un rôle important dans le développement de cette compétence chez l'élève. En ce sens, plusieurs situations scolaires permettent d'amener l'apprenant

« à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. L'exercice du jugement ne prend tout son sens que s'il s'inscrit dans un processus continu et l'école, en raison des disciplines et des thématiques qu'elle aborde, est particulièrement bien placée pour en favoriser l'émergence et l'enrichissement » (MEQ, 2001b, p.20).

² La plupart des auteurs utilisent le concept de « jugement » alors que le ministère utilise celui de « jugement critique ». Il semble toutefois que ces deux concepts renvoient à la même définition. Pour davantage de précisions à ce sujet : voir la section « jugement et jugement critique » du cadre de référence.

1.2.2 Problème de recherche

En favorisant le développement du jugement critique comme l'une des neuf compétences transversales du PFEQ, le ministère affirme que l'élève pourra mettre en œuvre cette compétence si les enseignants et enseignantes sont eux-mêmes des modèles et si de nombreuses occasions lui sont données afin « d'exprimer ses opinions, d'en débattre avec d'autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé » (MEQ, 2006, p.40). On demande ainsi aux enseignants et enseignantes de faire du modelage dans leur classe ; de se donner en exemple et non pas de se limiter à donner un exemple (Lafortune et St-Pierre, 1996). Pour ce faire, ils sont appelés à développer, au cours de leur formation, leur jugement pour pouvoir le transposer dans la supervision des stages et dans leur pratique, mais aussi dans leurs interventions en classe afin que les élèves aient des exemples concrets et puissent à leur tour exercer et accroître leur jugement critique. En ce sens, Lafortune (2008b) souligne que la personne accompagnatrice, dans ce cas-ci l'enseignant ou l'enseignante, devrait avoir mis en œuvre elle-même les compétences transversales afin de mieux identifier le cadre d'utilisation de ces compétences et se rendre compte de leur utilité. De plus, si elle développe et met en œuvre elle-même cette compétence dans sa pratique, il lui sera plus facile d'en cerner son développement chez la personne accompagnée dans ce cas-ci, l'élève. Elle sera « également en bonne position pour guider cette dernière dans son cheminement après en avoir affronté elle-même les obstacles » (Lafortune, 2008b, p.41).

L'exercice de cette compétence peut toutefois s'avérer, même pour l'adulte, une démarche exigeante, car cela suppose plusieurs opérations intellectuelles telles que : apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser son opinion. Cela exige aussi d'explorer et de confronter les différents points de vue, de rechercher des arguments sur lesquels

reposera le jugement et enfin, avoir recours à des critères (Angers et Bouchard, 1990 ; MELS, 2006 ; Reboul, 1998). Si toutes ces opérations sont sollicitées lors de l'exercice du jugement critique, peut-on présumer que les enseignants et enseignantes aient eux-mêmes été formés à le développer à travers leur formation universitaire ? Ont-ils été amenés à connaître les interventions pédagogiques pouvant être utilisées pour mettre en œuvre cette compétence dans leur classe ?

Dans une évaluation de l'implantation du nouveau curriculum, des enseignants et enseignantes ont été interrogés et ceux-ci soutiennent « qu'ils n'ont pas été préparés à la mise en œuvre du programme de formation [et certains d'entre eux] se montrent plus critiques en ce qui concerne la formation [universitaire], allant jusqu'à affirmer que [celle-ci] est déficitaire » (Deniger, 2004, p.26). De son côté, le Conseil supérieur de l'Éducation (2004) remarque aussi des insatisfactions à l'égard du dispositif de formation à l'enseignement, comme des manques sur le plan de l'appropriation de l'approche-programme et de l'enseignement à partir d'un programme défini en termes de compétences. Ces études reprochent ainsi à la formation à l'enseignement de ne pas avoir suffisamment préparé les futurs enseignants et futures enseignantes aux changements exigés par le renouveau pédagogique. Néanmoins, il est nécessaire de préciser que les programmes de formation à l'enseignement, incluant le développement de compétences professionnelles (MEQ, 2001a) et la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), ont été mis en place en septembre 2001 et que certaines universités ont mis en application leur nouveau programme basé sur ces compétences professionnelles en septembre 2003. Les résultats de ces études ayant été diffusés, dans le cas de certaines universités, peu de temps après l'application du nouveau programme de formation à l'enseignement, il pouvait être difficile, à ce moment, d'évaluer les retombées de celui-ci sur la formation de ces futurs enseignants et futures enseignantes.

Cependant, des recherches mettent de l'avant que cette réforme des programmes de formation universitaire, axée sur le concept de compétences professionnelles et ayant une vision constructiviste de l'apprentissage, ait des retombées sur les fondements mêmes du travail enseignant, l'identité professionnelle de l'enseignant ainsi que sur les programmes de formation à l'enseignement (Gohier, Chevrier et Anadon, 2005). Ces auteurs privilégient à présent une orientation professionnelle, c'est-à-dire une formation mettant l'accent sur le développement et l'exercice du jugement des étudiants et étudiantes. D'ailleurs, dans le référentiel des compétences professionnelles et plus particulièrement dans l'explicitation de la première compétence, on remarque que le développement du jugement des futurs enseignants et futures enseignantes est recommandé. Dans la compétence « agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets et de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p.61), les étudiants et étudiantes sont incités à manifester une compréhension critique de leur cheminement culturel et à être prêts à porter des jugements sur les savoirs à enseigner, sur les différentes approches pédagogiques proposées et sur les programmes de formation pour en estimer les effets dans leur contexte. En ce sens, le Ministère ajoute :

« le pédagogue cultivé ne peut se limiter à n'être qu'une courroie de transmission de contenus produits en dehors de lui comme si ces contenus étaient neutres. Non seulement il lui faut se les approprier et en saisir la structure, mais il doit aussi en voir les conditions d'émergence et les limites. En ce sens, le maître doit être capable de procéder à une lecture critique de la discipline enseignée et du programme de formation » (MEQ, 2001a, p.64).

Dans l'action, le futur enseignant ou la future enseignante sera également appelé à juger différents contextes éducatifs dont il ne peut complètement être objectif. Pour les évaluer, il devra exercer son jugement tout en prenant appui sur son expérience et ses savoirs (Simard, Gauthier et Martineau, 2001, p.122). Il devra aussi faire preuve de jugement pour choisir, parmi un ensemble d'interventions pédagogiques qui lui sont proposées, celles qui lui paraissent les plus adaptées à une situation de classe

(Charlier, 2001). En d'autres mots, il est appelé 1) à analyser des situations complexes, 2) à faire des choix dans le feu de l'action, 3) à puiser dans un large répertoire de savoirs et dans son bagage personnel pour trouver des techniques ou des outils adaptés au contexte dans lequel il se trouve, 4) à « adapter rapidement ses projets lors des interactions formatives, 5) à analyser de façon critique ses actions et les résultats de celles-ci et, de par cette évaluation, 6) à apprendre tout au long de sa carrière » (Texte d'introduction du symposium *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, cité dans Tardif et Gauthier, 2001, p.215-216). Ainsi, on favorise, à travers les compétences professionnelles, un jugement critique incitant les futurs enseignants et futures enseignantes à remettre en question certains savoirs et pratiques, mais comment le développe-t-on concrètement au cours de la formation à l'enseignement ?

1.3 Question de recherche

À partir du problème de recherche, présenté précédemment, et dans l'optique où l'on exige que les enseignants et enseignantes contribuent au développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » auprès de leurs élèves afin que ceux-ci agissent, entre autres, de façon responsable (Vigneault, 2004), il devient alors important de se pencher sur les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées, à travers la formation à l'enseignement, pour développer le jugement des étudiants et étudiantes. Pour ces raisons, la question de cette recherche consiste à se demander : quelles sont les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées, à travers la formation à l'enseignement, pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes ?

1.4 Importance de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, portant sur les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il importe de montrer son importance en prenant appui sur des recherches antérieures et sur des écrits portant sur ce sujet. Pour ce faire, la pertinence de cette recherche, tant au plan scientifique qu'au plan social, est explicitée dans le présent texte.

1.4.1 Pertinence scientifique

Dans la recension effectuées, peu d'auteurs ont abordé le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » dans la formation à l'enseignement. Les écrits consultés jusqu'à présent font plutôt référence au développement de la pensée critique (Daniel, 2005 ; Ennis, 1993 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Lipman, 1995/2006). À travers ces références, certains auteurs définissent le concept à proprement dit, alors que d'autres proposent plutôt aux enseignants et enseignantes des interventions pédagogiques pour promouvoir la pensée critique des élèves. De plus, même si on peut parfois en déduire des interventions à réaliser en formation à l'enseignement, de façon explicite aucun d'entre eux ne propose des interventions pédagogiques pouvant être utilisées auprès des futurs enseignants et futures enseignantes en vue de faciliter le développement de la pensée critique.

Dans le cadre du renouveau pédagogique québécois, le concept de « jugement critique » ou l'expression « exercer son jugement critique », bien que nommés,

demeurent peu élaborés dans les écrits. Néanmoins, certains auteurs semblent se rapprocher davantage du concept de jugement critique et du sens de la compétence transversale « exercer son jugement critique » ainsi que de ses composantes. En effet, à l'instar des concepteurs du PFEQ (MEQ, 2003), certains parlent des notions de « jugement » ou de « formation au jugement » (Legendre, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ; Schleifer, 1998 ; Reboul, 1998). Toutefois, ceux-ci n'ont pas abordé explicitement la notion de jugement critique. De plus, peu d'interventions pédagogiques sont proposées par ces auteurs pour développer cette compétence chez les futurs enseignants et futures enseignantes.

Compte tenu que le sujet de ce projet est peu abordé dans les écrits, que certains auteurs parlent de jugement alors que dans le programme de formation l'idée de jugement critique est apportée et que peu d'interventions pédagogiques ont été mises de l'avant pour développer cette compétence, cette recherche semble tout à fait pertinente au plan scientifique.

1.4.2 Pertinence sociale

En faisant émerger les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées en formation à l'enseignement pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes, les retombées de cette recherche sont d'abord perceptibles auprès des professeurs contribuant à la formation des futurs enseignants et futures enseignantes. Dans un premier temps, ces formateurs auront accès à une banque d'interventions pédagogiques pour développer le jugement critique de leurs étudiants et étudiantes. Dans un deuxième temps, la consultation de ces interventions pourra les conduire à réfléchir aux actions qu'ils posent eux-mêmes à travers les cours pour promouvoir le développement de cette compétence ou à modifier leurs interventions afin de la développer davantage.

Ensuite, former les étudiants et étudiantes à s'approprier, à travers leur formation, des interventions pédagogiques soutenant le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » leur permettra d'entrer dans la profession avec des interventions pédagogiques pouvant impulser non seulement le développement de cette compétence auprès de leurs élèves, mais également les aider à l'évaluer. Ils seront en état de faire référence à cette compétence pour juger de la pertinence de certaines innovations ou pratiques parce qu'ils seront appelés à réfléchir et à débattre de leurs pratiques pédagogiques (Pallascio, Angenot, Lafortune, Julien, Nachbauer et Gosselin, 1999). Ainsi, « il importe que l'enseignant développe davantage et en profondeur une compétence liée à l'exigence de définir, de prendre et de soutenir des positions reflétant son engagement » (Pallascio, Angenot, Lafortune, Julien, Nachbauer et Gosselin, 1999, p.59).

Enfin, dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, il est d'autant plus important d'encourager le jugement critique des élèves afin que ceux-ci soient capables de résoudre des problèmes de plus en plus complexes, mais fassent aussi des choix pertinents et éclairés. D'ailleurs, Lipman (1995) affirme que

« si l'école enseignait à nos jeunes l'exercice d'un meilleur jugement, elle les protégerait contre ceux qui veulent les convertir à leurs préjugés et les manipuler en les endoctrinant. Nos jeunes seraient alors de meilleurs travailleurs, de meilleurs consommateurs et de meilleurs citoyens » (p.101).

Cela leur permettrait aussi de relativiser les faits et de faire preuve de sens critique quant à l'abondance des informations provenant de la télévision, des journaux, des médias, de l'Internet, etc. Ainsi, pour Vigneault (2004), il est impossible de concevoir une éducation à la citoyenneté sans le développement d'une pensée critique et sans la capacité d'exercer son jugement.

Les changements apportés par le renouveau pédagogique et par la mise en œuvre du PFEQ exigent, entre autres choses, que les enseignants et enseignantes fassent preuve de jugement vis-à-vis de toutes sortes de situations plus ou moins inédites. Ils sont également appelés à favoriser l'exercice du jugement de leurs élèves en les incitant à construire, relativiser et exprimer leurs opinions pour qu'ils utilisent cette compétence tout au long de leur parcours scolaire, qu'ils deviennent des citoyens et citoyennes responsables et éclairés et assurent la survie de la démocratie. De ce fait, il semble que la formation à l'enseignement est un milieu de recherche et d'apprentissage à privilégier, car il permet de soutenir, par des interventions pédagogiques, l'exercice du jugement des futurs enseignants et futures enseignantes pour les amener à connaître des façons de développer cette compétence chez leurs élèves et d'en reconnaître ses manifestations.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le concept de jugement, associé au qualificatif critique est utilisé depuis quelques années dans le milieu de l'éducation ; le concept, semble avoir fait son apparition lors du renouveau pédagogique québécois et, plus particulièrement, avec l'instauration du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Pour débiter ce chapitre, la notion de pensée critique est définie à partir de différentes perspectives. La définition de ce concept permettra, dans un deuxième temps, de mieux cerner ce qu'est le jugement en le définissant et en y apportant des nuances par rapport au concept de jugement critique. En guise de conclusion à ce chapitre, des interventions pédagogiques constituant l'aspect central de la question de recherche, seront explicitées ; c'est à partir de théories déjà existantes traitant d'interventions pédagogiques pour développer la pensée critique des élèves, que des interventions seront mises en évidence de manière à ce qu'elles favorisent le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

2.1 Pensée critique

« Pour beaucoup de partisans du courant actuel de la pensée critique, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui préluda véritablement à la pensée critique » (Lipman, 1995/2006, p.47). Les travaux de John Dewey, en effet, inspireront plusieurs auteurs et plus particulièrement Ennis (1985, 1993, 2001) et Lipman (1995/2006) qui produiront à leur tour de nombreux écrits sur ce sujet.

Pour définir ce qu'est la pensée critique, les caractéristiques proposées par Lipman (1995/2006) sont d'abord présentées et expliquées. Ensuite, d'autres définitions, provenant d'auteurs ayant abordé le sujet sous des angles différents, sont exposées. Enfin, ces précisions quant à la notion de pensée critique permettront d'esquisser un portrait du penseur critique et de situer le concept « jugement critique » en relation avec cette notion.

2.1.1 Caractéristiques de la pensée critique selon Lipman

Lipman (1995/2006) est l'un des auteurs qui soutient, encore aujourd'hui, l'importance de forger, dès le plus jeune âge, une pensée conduisant à un degré supérieur de réflexivité. C'est une pensée critique qui facilite les jugements, parce que (1) elle repose sur des critères, (2) est soucieuse du contexte et (3) est autocorrectrice » (Lipman, 1995/2006, p.205). En s'appuyant principalement sur les travaux de Lipman et de quelques autres auteurs, examinons de plus près ces trois caractéristiques.

2.1.1.1 *La pensée critique repose sur des critères*

Selon Rey (2005), le qualificatif critique vient du verbe grec "krinein" qui signifie séparer, discerner, distinguer et juger. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce qualificatif ne comporte pas seulement une connotation négative comme dans le sens de critiquer quelque chose. En ce sens, l'individu est appelé à accepter les objections ou la critique afin d'être considéré comme une personne mettant en œuvre sa pensée critique (Johnson, 1992). Ce qualificatif peut aussi faire référence à

l'utilisation de critères de haut niveau de pensée (Nosich, 2001). Ainsi, « si l'on admet que la pensée critique repose sur des critères, cela signifie qu'elle est fondée, structurée et assurée. Elle apparaît défendable et convaincante » (Lipman, 1995/2006, p.206), car les affirmations et les opinions sont justifiées par des arguments ou des raisons et reposent sur des critères valables. À l'opposé, une pensée non critique est hésitante, sans valeur, laissée au hasard et non structurée. Pour Lipman (1995/2006), les critères utilisés pour appuyer les propos ne font pas obligatoirement consensus auprès de la population en général. Cependant, ils doivent être acceptés et respectés à l'intérieur d'une communauté de recherche.

L'utilisation de critères pour poser un jugement assure également une certaine objectivité. Par exemple, lorsque les enseignants et enseignantes sont appelés à porter un jugement sur la progression des apprentissages des élèves, ils sont invités à se servir de critères. Les questions ci-après (Daniel et Lafortune, 2004) permettent de s'engager dans une recherche de critères :

- Sur quoi se base-t-on pour affirmer que ... ?
- Quelles sont les raisons pour dire que ... ?
- Pourquoi affirmer cela ?
- À partir de quoi peut-on dire que ... ?
- Qu'est-ce qui devrait être considéré avant de prendre une telle décision ?
- Cette raison ou ce critère est-il fiable, solide, neutre ... ? Pourquoi ?
- Quels éléments doivent être pris en compte pour dire que ... ?
- ...

Pour Lipman (1995/2006), un enseignant ou une enseignante qui partage ouvertement les critères d'évaluation qu'il utilise engage ses élèves à faire de même lorsqu'ils ont à exercer leur jugement. Il incite ainsi ses élèves à dégager pour tel contexte, les critères les plus appropriés et à ressortir « pour chacun de ses critères, un certain

nombre d'indicateurs dont la consultation systématique permettrait de dire [...] si une pratique [ou une situation] examinée répond ou non à ces critères » (Rey, 2005, p.3).

Ainsi, la principale fonction des critères est de fournir une base de comparaison. Toutefois, pour Lipman (1995/2006), une comparaison faite, sans tenir compte du contexte, entraîne la confusion.

2.1.1.2 La pensée critique est soucieuse du contexte

« Un contexte est une situation globale dans laquelle s'insère un événement ou à partir de laquelle nous formulons un jugement » (Gagnon, 2005, p.76). Les contextes sont variés et conduisent l'individu à nuancer ses jugements. Par exemple, une opinion peut être valable dans une situation, mais lorsqu'elle est reliée à une autre situation ou est prise hors contexte, elle peut devenir inappropriée (Gagnon, 2005 ; Lipman, 1995/2006). Une pensée sensible au contexte tient compte « des circonstances exceptionnelles ou fortuites, [...] des contraintes particulières pouvant s'opposer à un raisonnement normalement acceptable, d'une vue d'ensemble, de la possibilité que la preuve soit atypique [et] de l'éventualité qu'un sens soit intraduisible d'un contexte à un autre » (Lipman, 1995/2006, p.211).

2.1.1.3 La pensée critique est autocorrectrice

La pensée critique permet de découvrir ses propres faiblesses et de corriger ses propres erreurs ; elle est autocorrectrice (Lipman, 1995/2006). La personne qui s'autocorrige relève ses erreurs de raisonnement et celles des autres, clarifie ou précise les expressions ambiguës ou vagues, exige des raisons et des critères pour

prendre position, se fait l'avocat du diable par rapport à certains points de vue acceptés, reconnaît les incohérences d'un discours et se questionne (Lipman, 1995/2006).

2.1.2 Autres définitions de la pensée critique

Bien qu'Ennis (2001) soit, avec Lipman (1995/2006), l'un des auteurs ayant écrit sur le concept de pensée critique, il s'est principalement intéressé aux habiletés et attitudes du penseur critique³. Il définit la pensée critique comme « une pensée raisonnable, rationnelle, qui nous permet de décider que croire ou que faire » (Ennis, 2001, p.44, traduction libre).

Daniel (2005) propose, quant à elle, une pensée critique prenant son essence dans l'apprentissage du « dialoguer ». Pour cette auteure, « dialoguer » signifie faire argumenter les élèves dans une perspective de coopération où chaque intervention individuelle contribue à enrichir la perspective du groupe formant ainsi une communauté de recherche. La pensée critique dialogique se définit ainsi comme étant « le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience » (Daniel, 2005, p.23). Elle s'inscrit dans un processus de recherche collective où les individus mettent en œuvre des « attitudes et habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, à la transformation, à la catégorisation et à la correction » (Daniel, 2005, p.23). On peut observer les manifestations de cette pensée lorsque, par exemple, dans un échange dialogique

³ Ces habiletés et attitudes sont approfondies dans la section « penseur critique » de ce cadre de référence.

critique, il y a une nouvelle compréhension de la situation, voire même une modification de l'idée ou de l'opinion initiale (Daniel, 2005).

À travers une étude réalisée auprès d'élèves, Daniel (2005) a constaté que l'échange « dialogique » entre pairs ne faisait pas toujours appel à une pensée critique. Cet échange peut d'abord être non critique. À ce niveau, les élèves ont de la difficulté à évaluer les points de vue ou les perspectives en jeu ainsi que la validité, l'utilité et la viabilité des énoncés ou des critères. Ils respectent néanmoins « les différences d'opinions, ils construisent leur point de vue à partir de ceux émis par les pairs, ils commencent à justifier leur propos » (Daniel, 2005, p.8). Au niveau de l'échange dialogique quasi critique, certains élèves remettent en question les propos de leurs pairs qui ne sont pas encore suffisamment critiques pour être influencés par la critique émise. Ainsi, il n'y a aucune amélioration du point de vue des élèves et de celui du groupe. Au troisième niveau, le dialogue est critique « lorsque non seulement les élèves améliorent leur point de vue ou la perspective du groupe, mais qu'ils la modifient » (Daniel, 2005, p.8). Ces trois types d'échange, faisant plus ou moins appel à la pensée critique, selon le niveau de progression, pourraient s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste du programme de formation puisque l'élève « vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et [...] à justifier [les propos] » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.206). Cependant, Daniel (2005) rappelle que c'est seulement au troisième niveau de la pensée critique dialogique, le dialogue critique, que se crée un conflit cognitif permettant d'engager les élèves dans un processus réflexif susceptible de conduire à une modification de point de vue, car ceux-ci sont appelés à : « se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour faire ressortir la plus cohérente d'entre elles et enfin appliquer la solution choisie à l'expérience quotidienne » (Daniel, 2005, p.23).

En définissant la pensée critique comme une délibération mentale où peut s'élaborer un jugement, Vigneault (2001) rejoint les propos de Daniel (2005) en considérant lui aussi le dialogue comme étant un élément de la pensée critique. Pour cet auteur, ce dialogue s'exerce de deux façons : 1) entre deux personnes (dialogue externe) lorsque, par exemple, on débat de ses idées avec autrui ou 2) avec soi-même (dialogue interne). Ce dialogue interne exige « la capacité de prendre une distance par rapport à soi-même, de se dédoubler afin d'examiner le bien-fondé de son savoir et de le partager pour mieux le juger » (Vigneault, 2001, p.189). Reposant sur ces deux types de dialogue, Vigneault (2001) soutient que la pensée critique est d'une grande fragilité étant donné qu'au moment où cesse le dialogue entre soi-même ou entre deux personnes, l'activité de penser s'interrompt mettant ainsi fin à la possibilité de jugement.

2.1.3 Esquisse d'un portrait du penseur critique

Tel que mentionné précédemment, Ennis (2001) est, avec Lipman (1995/2006), un auteur ayant approfondi le concept de pensée critique. Cependant, il s'est davantage intéressé à décrire le penseur critique en expliquant les dispositions et sous-dispositions que celui-ci est appelé à développer pour exercer une pensée critique. Ainsi, Ennis (2001) propose trois dispositions caractérisant le penseur critique et décrit chacune d'elles par des actions qu'il nomme des « sous-dispositions ». D'abord, une personne exerçant sa pensée critique porte une attention particulière à ce qu'elle croit être vrai et ses décisions sont justifiées. Pour ce faire, elle considère les hypothèses possibles, prend position et justifie celle-ci par des informations valides. Comme cette personne est bien informée, elle considère les autres points de vue par rapport au sien. Ensuite, elle présente sa position

honnêtement et clairement aux autres tout en y apportant des justifications et enfin, la troisième disposition présentée par Ennis (2001), concerne la dignité et les valeurs de chaque personne. Cela implique qu'il faut découvrir et écouter les autres points de vue et raisons, et prendre conscience de ce que les autres ressentent et comprennent, mais aussi de se sentir concerné par le bien-être des autres (Ennis, 2001). À ces dispositions, Ennis (2001, 1993, 1985) propose des habiletés et attitudes permettant de décrire davantage une personne qui développe une pensée critique. On retrouve des habiletés comme celles d'analyser des arguments, de juger de la crédibilité d'une source, de faire des observations, de juger de la pertinence de celles-ci et de la validité d'un argument ou encore d'évaluer la valeur des jugements. L'auteur propose également des attitudes telles que posséder une ouverture d'esprit ou être bien informé, attitudes qui viennent, selon lui, mettre en évidence l'acte de juger. Il semble que le MELS se soit inspiré des différents travaux d'Ennis (2001, 1993, 1985) pour élaborer les composantes de la compétence transversale « exercer son jugement critique » (voir Appendice A). En ce sens, les trois dispositions proposées par Ennis (2001) et décrites ci-dessus s'apparentent aux trois composantes de la compétence « exercer son jugement critique » qui sont : construire son opinion, exprimer son opinion et relativiser son opinion (MELS, 2006). Aussi, les explicitations de ces trois composantes rejoignent les actions (sous-dispositions) décrites par Ennis (2001) pour expliquer chacune des dispositions caractérisant le penseur critique.

Dans une autre perspective, Lafortune et Robertson (2004) présentent à leur tour un « modèle » de personne développant une pensée critique, mais plutôt à partir d'un processus en trois étapes. Selon ces auteures, le penseur critique est engagé dans une démarche d'analyse et d'évaluation et il recherche d'abord le sens du discours en établissant des liens entre les positions exprimées. Il s'assure également de porter un regard sur les idées ou les informations qui lui sont soumises afin de les argumenter et de les justifier. Enfin, pour construire ou modifier ses opinions et ses idées, il

examinera, analysera et questionnera les opinions et les idées des autres (Lafortune et Robertson, 2004). Les étapes proposées par ces auteures se rapprochent aussi de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et, plus particulièrement, des explicitations des niveaux de développement de cette compétence (MEQ, 2002). À travers la progression de cette compétence, l'élève est, entre autres, amené à établir des liens entre les faits et les conséquences, à vérifier les faits avec plus ou moins de rigueur selon son niveau de progression et à avoir sa propre opinion en tenant compte de celles de ses pairs. Cependant, tenir compte des opinions des autres n'est pas du même niveau que celui d'examiner, par une analyse et un questionnement, les opinions ou les idées des autres et, en ce sens, Lafortune et Robertson (2004) vont au-delà des niveaux de développement de la compétence « exercer son jugement critique » proposés par le ministère.

De son côté, Nosich (2001), présente le penseur critique en décrivant les trois étapes du processus par lesquelles il passe pour exercer sa pensée critique. D'abord, se trouvant face à un problème, le penseur critique se questionne. Il peut, par exemple, se poser les questions suivantes : « Quelles sont les solutions possibles pour résoudre le problème ? Quelle est la bonne voie pour débiter ? Est-ce que j'ai toutes les informations dont j'ai besoin pour résoudre le problème ? Comment tenir compte du contexte ? Puis-je résoudre le problème ? [...] » (Nosich, 2001, p.6, traduction libre). Par la suite, il essaie de répondre à ces questions et cela le conduit à croire aux résultats de son raisonnement. Bien que Nosich (2001) enrichisse l'idée que l'une des caractéristiques du penseur critique est qu'il se questionne et tente de répondre à ces questions, il n'aborde pas, comme la plupart des auteurs cités précédemment, la nécessité d'être en interaction avec les autres pour exercer une pensée critique.

En reprenant les propos de Daniel (2005), Ennis (2001, 1993, 1985) Lafortune et Robertson (2004) ainsi que ceux de Lipman (1995/2006) et en s'inspirant de la compétence transversale « exercer son jugement critique » (MELS, 2006), il est possible d'esquisser un portrait de la personne exerçant une pensée critique. Pour construire son opinion ou pour prendre une distance par rapport à une opinion déjà émise, le penseur critique est appelé à : se questionner, juger de la crédibilité des sources, regarder les hypothèses possibles, s'appuyer sur des critères, tenir compte du contexte dans lequel il se trouve et considérer les points de vue des autres. En construisant de la sorte son opinion, il est amené à prendre position, à exprimer son opinion ou sa position et à justifier son point de vue. Tout au long de cette démarche, le penseur critique prend conscience de ses faiblesses, en corrigeant ses propres erreurs et en analysant les arguments des autres. Il améliore, voire même modifie, son point de vue ou pour emprunter l'expression du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006), il relativise son opinion.

2.1.4 Lien entre pensée critique et jugement

Après avoir défini le concept de pensée critique et esquissé un portrait du penseur critique, il semble pertinent de situer le concept de jugement pour comprendre les liens permettant de mettre en relation ces deux notions. En définissant la pensée critique comme étant autocorrective, soucieuse du contexte et reposant sur des critères, Lipman (1995/2006) est l'un des auteurs affirmant que cette pensée cherche à donner et à mettre en œuvre un produit qui est le jugement. Nosich (2001) s'inscrit également dans cette perspective en mentionnant qu'une réelle pensée critique suppose que la personne « pose des jugements faisant appel à des critères

raisonnables » (Nosich, 2001, p.4, traduction libre). Enfin, Schleifer (1998) abonde également dans le même sens puisqu'il affirme qu'il

« est maintenant couramment reconnu que l'éducation consiste davantage à amener l'élève à penser par lui-même plutôt qu'à une simple transmission des connaissances. Penser par soi-même exige le développement de la pensée critique. Or, la caractéristique principale de la pensée critique, c'est le jugement » (Schleifer, 1998, p.13).

2.2 Jugement et jugement critique

D'un côté, le jugement fait référence à « la formulation d'une opinion favorable ou défavorable à l'égard d'un événement ou d'une personne et [d'un autre côté, il peut être défini comme] une activité mentale qui contribue au processus de la connaissance » (St-Arnaud, 2003, p.186). Aussi, certains auteurs (Angers, 1998 ; Angers et Bouchard, 1990 ; Dewey, 2004 ; Legendre, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ; Reboul, 1998) utilisent le concept « jugement » ou l'expression « formation au jugement » alors que dans l'appellation de la troisième compétence transversale du programme de formation, le MELS emploie le concept « jugement critique » ou l'expression « exercer son jugement critique ». Il est ainsi possible de constater que la notion même de « jugement » est employée de diverses façons et pour cette raison, il importe dans un premier temps de la définir pour pouvoir ensuite expliquer en quoi consiste la compétence transversale « exercer son jugement critique » et comprendre les nuances existant entre jugement et jugement critique.

2.2.1 Définitions du concept « jugement »

Selon Legendre (2005), le jugement est une « étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état

de réalisation des apprentissages à la lumière des diverses informations recueillies » (Legendre, 2005, p.767). Cette définition concerne surtout les enseignants et enseignantes en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages des élèves. Toutefois, c'est en approfondissant davantage cette définition, qu'on se rend compte que la formation au jugement est nécessaire au développement de l'autonomie des élèves puisque cette formation leur permettra de prendre des décisions de façon réfléchie, d'établir des liens entre plusieurs propositions et de se positionner, après avoir pesé le pour et le contre, à l'égard d'un acte ou des propos d'une autre personne (Lief, 1974, cité dans Legendre, 2005). Dans le même sens, Leleux (2000) affirme que l'un des rôles du système éducatif est de former à l'autonomie du jugement et cela suppose le développement de compétences d'ordre cognitif pour pouvoir adopter un point de vue décentré.

Contrairement à Legendre (2005), Lipman (1995/2006) considère plutôt le jugement comme étant le résultat ou la caractéristique maîtresse d'une pensée critique où il y « élaboration des opinions, des estimations ou des conclusions, parmi lesquelles on peut inclure la résolution de problèmes, la prise de décision et l'étude de nouveaux concepts » (Lipman, 1995/2006, p.204). Ainsi, il ne considère pas le jugement comme un outil favorisant la prise de décision, mais davantage comme le résultat de cette prise de décision. Pour cet auteur, « dès qu'un individu ne fait pas que détenir la connaissance et l'expérience mais les *met en pratique*, il s'agit certainement d'exemples évidents de jugement » (Lipman, 1995/2006, p.204) puisque dans ces circonstances, le jugement devient une volonté de pensée, de parole, d'action ou de création (Lipman, 1995/2006).

Pour Angers et Bouchard (1990), les individus posent des dizaines de fois par jour des actes où leur jugement entre en ligne de compte. Par exemple, au cours d'une journée, ils peuvent évaluer la réalisation d'une tâche ou la qualité d'un texte, faire

valoir leurs opinions ou encore, soumettre un choix ou une décision à l'examen de la raison. Poser un « bon » jugement, c'est peser les éléments de preuve (Angers, 1998) et appuyer ses propos par des arguments valables et suffisants afin que le jugement soit fondé, mais c'est aussi mettre en doute les affirmations venant de l'extérieur afin de prendre position. Ainsi, porter un jugement engage la responsabilité de son auteur dans le sens qu'il affirme comme des vérités ou des réalités les idées et les faits qu'il considérerait auparavant des hypothèses plausibles ou provisoires et il assume la responsabilité des idées qu'il avance. Enfin, Angers et Bouchard (1990) affirment, dans le même sens que Lipman (1995/2006), que le jugement est le produit d'une série d'opérations, c'est-à-dire qu'il « ne survient pas comme un acte isolé dans l'activité cognitive. Il ne surgit pas dans la conscience comme une opération détachée, sans relation avec les autres opérations cognitives et sans l'apport de leur concours » (Angers, 1998, p.140). Il s'élabore plutôt à travers une démarche cognitive composée de diverses opérations telles que le questionnement et la conceptualisation (Angers, 1998).

« Un jugement éclairé fait appel à l'évidence ou à des raisons suffisantes, il faut au préalable détenir des données, se poser des questions à leur sujet, parvenir à une certaine compréhension de leurs significations intelligibles. Ce sont là autant d'opérations cognitives que présuppose le jugement auquel elles sont reliées et sans lesquelles il ne pourrait se produire de façon rationnelle » (Angers, 1998, p.140).

De son côté, Reboul (1998) définit d'abord le jugement par son action, c'est-à-dire l'acte de juger. Pour cet auteur, des verbes tels que : apprécier, comparer, conclure, faire contraster, critiquer, discriminer, expliquer, justifier, interpréter expriment à leur manière l'acte de juger ou l'aptitude à juger. On pourrait lui reprocher d'avoir omis de présenter, parmi l'ensemble des verbes énumérés ci-dessus, le verbe analyser, car selon Dewey (2004, p.151-152) « tout jugement est analytique, pour autant qu'il comprend un discernement [et] une discrimination [dans le sens] qu'il sépare ce qui est accessoire de ce qui est important, ce qui est insignifiant de ce

qui permet de conclure ». Toutefois, quand Reboul (1998) soutient que l'acte de juger renvoie aux jugements qu'un individu émet en affirmant « qu'un objet possède telle qualité, qu'un fait se produit suivant certaine loi, qu'une idée contradictoire ne peut se réaliser, que ces représentations ont entre elles un rapport d'égalité ou d'inégalité ou encore de ressemblance [...] » (Reboul, 1998, p.20), il fait implicitement référence à l'action d'analyser. En ce sens, lorsqu'une personne met en suspens certaines idées, hypothèses ou opinions pour les examiner et rechercher les solutions possibles, elle analyse la situation afin de poser de « vrais » jugements (Dewey, 2004).

Pour reprendre les idées de Lipman (1995/2006) ainsi que celles d'Angers et Bouchard (1990), le jugement est le produit d'une pensée critique qui suppose diverses opérations cognitives comme peser les éléments de preuve, remettre en questions les affirmations venant de l'extérieur (Angers et Bouchard, 1990), établir des liens entre plusieurs assertions (Legendre, 2005) et rechercher les solutions possibles (Dewey, 2004 ; Reboul, 1998). Ces opérations cognitives permettent à l'individu d'adopter un point de vue décentré, de prendre position et d'émettre son opinion en appuyant ses propos par des arguments valables et suffisants. En fait, elles lui permettent de poser un jugement fondé et réfléchi (Angers, 1998 ; Legendre, 2005) ou, en d'autres mots, d'exercer un jugement que l'on pourrait qualifier de critique.

2.2.2 Présentation de la compétence transversale « exercer un jugement critique »

Tel que présenté dans la section précédente, certains auteurs (Angers, 1998 ; Angers et Bouchard, 1990 ; Dewey, 2004 ; Legendre, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ;

Reboul, 1998) utilisent le concept de « jugement » alors que le MELS (2001, 2006, 2007) utilise, dans le PFEQ, l'expression « exercer son jugement critique » en la définissant comme étant un exercice qui suppose que l'individu dépasse les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues pour éviter que toute opinion tienne lieu de jugement (MELS, 2007). La personne, mettant en œuvre cette compétence, est appelée à

« apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse solide, c'est-à-dire une exploration et une confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux » (MELS, 2007, Chap.3, p.9).

Dans le PFEQ, la compétence transversale « exercer son jugement critique » est explicitée en fonction de trois composantes. La première composante invite l'individu à construire son opinion en cernant l'objet de la réflexion, en remontant aux faits et en les mettant en perspective, en explorant différentes options, en s'appuyant sur des repères et en adoptant une position. La deuxième composante fait référence à l'expression de l'opinion de la personne où celle-ci communique aux autres son point de vue tout en le justifiant. Enfin, la troisième composante conduit l'individu à relativiser son opinion en la comparant à celles des autres, en la reconsidérant, en évaluant la part de la raison et de l'affectivité, en reconnaissant ses préjugés et en reprenant la démarche si nécessaire (MELS, 2007).

Ces explications données par le MELS (2007), pour définir ce qu'est le jugement critique, se rapprochent sensiblement de celles fournies précédemment par certains auteurs pour définir le jugement. Mais pour quelles raisons le Ministère utilise-t-il un concept différent de celui qui est proposé par la recension d'écrits ? On pourrait penser que l'aspect « critique », pour qualifier le concept de jugement, évite de créer des ambiguïtés avec les autres types de jugements (jugement de valeur, jugement de réalité, etc.). Cependant, quand on fait référence aux écrits, on se rend compte que le qualificatif « critique » se rattache à l'utilisation de critères pour

justifier son opinion et il sous-entend une forme de distanciation par rapport à la situation pour qu'il y ait « d'abord une prise de connaissance [de celle-ci], puis [une] analyse de ses différents aspects » (Lamarre, 1995, p.16) afin de poser un jugement réfléchi. La composante « relativiser son opinion » de la compétence transversale « exercer son jugement critique » permet également d'apporter des nuances entre « jugement » et « jugement critique ». On peut poser un jugement seul, mais on ne peut pas exercer un jugement critique seul, car il se développe en interaction avec d'autres qui valident, confrontent ou confirment notre jugement (Lafortune, sous presse). On a besoin d'être en interaction pour comparer son opinion à celle des autres, pour se remettre en question, pour valider ses critères et pour reconnaître ses préjugés. Ainsi, l'exercice d'un jugement critique s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste puisque les interactions avec autrui « contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206). Enfin, il est possible d'affirmer que le jugement est le produit d'une pensée critique (Lipman, 1995/2006), alors que l'exercice d'un jugement critique est plutôt un processus faisant appel à plusieurs opérations cognitives.

Étant donné que ce projet s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ et, plus particulièrement, sur le plan du développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » en formation à l'enseignement, le concept « jugement critique » ou l'expression « exercer son jugement critique » sont privilégiés dans cette recherche.

2.2.3 Développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique »

Dans le contexte scolaire, il peut s'avérer difficile pour l'enseignant ou l'enseignante de favoriser le développement de la compétence « exercer son jugement critique ». D'ailleurs, Lebuis (1998) relève des obstacles à la formation du jugement critique à l'école. Le découpage disciplinaire, surtout au secondaire, compartimente les savoirs dans le sens où les enseignants et enseignantes ignorent « ce que leurs élèves reçoivent comme formation dans les autres champs disciplinaires » (Lebuis, 1998, p.127). Alors, comment favoriser le développement du jugement critique des élèves si les personnes enseignantes ne savent même pas ce qu'ils apprennent en dehors de leur classe ? Cet auteur remarque également que les programmes n'offrent pas assez d'ouverture pour permettre d'aborder les disciplines de manière à réfléchir sur celles-ci de façon significative. Pour contrer ce dernier obstacle, il propose un renouvellement des approches éducatives et des pratiques pédagogiques. En ce sens, les enseignants et enseignantes sont invités à explorer l'idée d'une pratique éducative réflexive où les élèves apprennent à délibérer et à réfléchir (Lebuis, 1998), mais aussi à confronter leurs arguments avec ceux de leurs pairs (Leleux, 2000).

Aussi, selon Gauthier (1993) et Reboul (1998), l'exercice du jugement critique est une compétence qui ne peut pas réellement se transmettre. Il s'agit plutôt d'en favoriser le développement en initiant très tôt les élèves aux valeurs démocratiques (Daniel, 1997 ; Lipman, 1995/2006) et en leur donnant de « multiples occasions d'exprimer [leurs] opinions, d'en débattre avec d'autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé » (MELS, 2007, Chap.3, p.9). Pour favoriser le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique », Lebuis (1998, p.128) propose « de développer des modèles non seulement de l'enseignement, mais aussi de la formation d'enseignants [et

d'enseignantes] ainsi que des modèles de recherche en éducation [...] ». Cette recherche s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective puisqu'elle vise à décrire des interventions pédagogiques pouvant accroître le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement afin que ceux-ci maîtrisent cette compétence, reconnaissent les interventions pédagogiques contribuant à sa formation et à son développement et enfin, la mettent en œuvre dans leur pratique professionnelle en transposant ces interventions dans leur classe pour développer cette compétence auprès de leurs élèves.

2.3 Interventions pédagogiques pouvant favoriser l'exercice du jugement critique

Pour débiter cette partie, il importe de définir l'expression « interventions pédagogiques » et de le situer dans la perspective dans laquelle il s'inscrit ; la philosophie pour enfants (PPE). Ensuite, des interventions pédagogiques telles que la communauté de recherche, dans laquelle on retrouve le questionnement et le dialogue philosophiques, et le débat argumenté sont décrites et explicitées dans le but de montrer comment elles peuvent contribuer au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, le concept « interventions pédagogiques » est utilisé pour décrire les actions, conscientes et volontaires, mises en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes (Legendre, 2005). Pour ce faire, le personnel enseignant universitaire est appelé à se donner une compréhension partagée de la compétence qu'il désire mettre en œuvre et des interventions pédagogiques susceptibles d'en favoriser son développement. D'ailleurs, pour Lalanne (2002), il est impossible de concevoir qu'une personne enseignante puisse guider les apprenants et apprenantes dans leur réflexion, être

attentive à la progression de leurs arguments ou de leurs idées si elle n'a aucune culture pédagogique en ce qui a trait au jugement critique. De plus, les interventions proposées dans ce cadre théorique peuvent faciliter, chez l'étudiant ou l'étudiante en formation à l'enseignement, « le développement de sa propre personne, [...] de ses valeurs, de ses connaissances, de ses habiletés, de sa vision du monde et de la vie, de son comportement personnel face à lui-même et aux autres » (MEQ, 1979 cité dans Legendre, 2005, p.805).

Il importe de mentionner que les interventions pédagogiques explicitées dans ce cadre théorique, et plus précisément celles qui sont utilisées dans une communauté de recherche, s'inscrivent dans l'approche philosophie pour enfants (PPE) qui a vu le jour au début des années 1970 et qui a été mise de l'avant par Matthew Lipman et son équipe de la Montclair State University au New Jersey. Le principal objectif de la PPE est de stimuler chez les élèves « les compétences reliées à une pensée critique [...] et à une capacité de dialoguer avec les pairs en vue de résoudre un problème » (Daniel, 2005, p.4). Elle fait appel à la raison et contribue à avoir une pensée davantage cohérente pour émettre « des jugements justifiés, susceptibles d'être exposés et discutés » (Lalanne, 2002, p.109). Elle permet aussi de communiquer, d'émettre des hypothèses, de critiquer et d'argumenter celles-ci puis, de connaître d'autres points de vue (Douzamy-Blachère, 2002). La PPE offre aux apprenants et apprenantes de réfléchir à leurs valeurs « leur permettant ainsi petit à petit de rejeter les valeurs qui ne correspondent pas à leurs normes et de garder les autres » (Lipman, 1995/2006, p.267). Elle leur permet ainsi de soumettre ses propres valeurs à la critique. Pour Lipman (1995/2006) et son équipe, cette approche comprend trois étapes conduisant à la transformation de la classe en communauté de recherche : la lecture d'un roman philosophique, le questionnement philosophique ainsi que le dialogue philosophique. Dans le cadre de cette recherche, seulement les deux dernières étapes de cette approche sont approfondies, car il semble que c'est par le

questionnement et le dialogue philosophiques que peut se développer le jugement critique. Avant de les expliciter davantage, il est pertinent de définir ce qu'est une communauté de recherche pour pouvoir ensuite situer le questionnement et le dialogue philosophiques.

2.3.1 Communauté de recherche

En s'inspirant de plusieurs auteurs (Daniel, 1990, 1997, 2005 ; Gagnon, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ; Makhour, 1998 ; Sasseville, 1999 ; Sharp, 1999), il est possible de transformer la classe en communauté de recherche. C'est à travers elle que quelques interventions pédagogiques sont sollicitées pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

La communauté de recherche est composée de personnes dont les différences enrichissent l'ensemble du groupe (Daniel, 1990). Elle engage l'individu « dans une pratique éducative réflexive, c'est-à-dire dans un contexte de recherche où il est amené à partager intelligemment ses points de vue en toute liberté et en toute confiance, et à écouter celui des autres avec respect et tolérance » (Daniel, 1997, p.280). Ainsi, les participants et participantes d'une communauté de recherche se soucient les uns des autres, en considérant les émotions, les sentiments ou les problèmes de chacun d'entre eux, ce qui incite davantage les personnes à dire ce qu'elles pensent, sans craindre d'être rejetées ou humiliées (Makhour, 1998). En ce sens, Lipman (1995/2006) affirme que transformer une classe en communauté de recherche, c'est se retrouver dans une classe où les apprenants et apprenantes « s'écourent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent à justifier leurs positions, [...] s'entraident pour tirer les conclusions de

ce qui a été dit et essaient de comprendre ce que les autres ont voulu dire » (Lipman, 1995/2006, p.33).

Parmi les traits caractéristiques d'une communauté de recherche que propose Lipman (1995/2006), trois d'entre eux semblent favoriser davantage le développement du jugement critique. Ces traits caractéristiques sont : le partage de la connaissance, la discussion et l'impartialité. En ce qui a trait au partage de la connaissance, cet auteur explique qu'une personne réfléchissant seule sur un sujet ou sur une situation, s'engage dans une série d'activités mentales visant à l'approfondir et à l'analyser. Elle s'étonne, se questionne, déduit, tente de comprendre, émet des hypothèses, fait des distinctions, prend position, etc. Dans une communauté de recherche, on retrouve « les mêmes activités mentales, [sauf] qu'elles viennent des divers membres : un tel soulève un problème, un autre fait une objection à ce qui a été dit, un autre propose un contre-exemple » (Lipman, 1995/2006, p.100) et cela incite les participants et participantes à construire leur opinion qui est l'une des composantes de la compétence « exercer son jugement critique ». La discussion engendrée par le partage de la connaissance suppose que les membres de la communauté de recherche examinent et soupèsent le pour et le contre des diverses possibilités pour élaborer un jugement (Lipman, 1995/2006). Enfin, la recherche de la vérité ou la quête de sens peut être qualifiée comme étant impartiale parce qu'elle se fait de façon ouverte et objective, mais aussi parce qu'elle est autocorrective, tient compte du contexte et repose sur des critères. Dans cette communauté de recherche, toutes les considérations et points de vue sont pris en compte sans que personne ne soit lésé (Lipman, 1995/2006). Il est ainsi possible de constater que la communauté de recherche requiert, chez ses membres, un apprentissage à la tolérance, au respect de l'autre et exige une « écoute active des propos de l'autre dans l'intention d'en comprendre le sens et construire sa propre opinion à partir de ces éléments » (Daniel, 2005, p.123).

Toujours en s'appuyant sur les travaux de Lipman (1995/2006), certaines habiletés stimulées et développées dans une communauté de recherche permettent d'affirmer que celle-ci contribue au développement du jugement critique des individus qui la composent. Dans une communauté de recherche, les affirmations ou les opinions des participants et participantes doivent être justifiées, c'est-à-dire appuyées sur des arguments pertinents. Pour ce faire, les membres de la communauté de recherche peuvent proposer des exemples et des contre-exemples pour réfuter un argument avancé par une autre personne. Les personnes sont alors invitées à construire sur les idées des autres et à contribuer « au renforcement et à la validation de celles des autres » (Lipman, 1995/2006, p.164). Il est aussi proposé que les jugements construits et élaborés reposent sur des critères pour éviter des jugements de valeur. Enfin, pour Lipman (1995/2006), l'ouverture d'esprit est une disposition nécessaire au bon fonctionnement de la communauté de recherche. Cette disposition consiste à accepter les critiques, à accueillir les idées et les points de vue des autres puis, à respecter la personne dans le sens qu'on critique l'argument en soi et non la personne qui l'a émis (Lipman, 1995/2006).

« [...] au fur et à mesure que se développe la communauté de recherche, d'autres dispositions à caractère cognitif apparaissent : conviction que la méthode de recherche sera autocorrective ; souci de la méthode de recherche ; considération pour les idées des autres ; évaluation de ses propres idées et donc disposition à leur appliquer le même esprit critique que celui qu'on applique à celles des autres » (Lipman, 1995/2006, p.166).

À ces dispositions, on pourrait ajouter celles qui sont proposées par Sasseville (1999) : s'étonner, être inquisiteur, être critique, interroger les possibles, coopérer intellectuellement et respecter les autres. Il est intéressant de constater que la disposition « être critique », proposée par Sasseville (1999), se rapproche sensiblement de la définition du qualificatif « critique », explicitée auparavant pour définir le concept « jugement critique ». Ainsi, pour cet auteur, être critique c'est

produire des jugements faisant appel à des critères, tenir compte du contexte et permettre de s'autocorriger (Sasseville, 1999).

Plutôt que de proposer des habiletés ou des dispositions comme les auteurs préalablement cités, Sharp (1999) propose, quant à elle, des comportements permettant à la personne enseignante d'observer ses étudiants et étudiantes en train d'expérimenter ou de participer à une communauté de recherche. Ces comportements consistent à accepter d'être corrigé par ses pairs, à faire preuve d'écoute, à prendre en considération les opinions des autres, à être ouvert aux idées des autres et à construire à partir de celles-ci, à soutenir ses propres idées, à dégager des hypothèses, à être sensible au contexte dans lequel la discussion s'inscrit et à faire appel à des critères pour poser un jugement (Sharp, 1999).

En somme, pour Daniel (2005), Gagnon (2005), Lipman (1995/2006), Sasseville (1999) et Sharp (1999), l'un des objectifs de la communauté de recherche est le développement d'une pensée critique qui est un moyen d'élaborer de meilleurs jugements. Pour ce faire, il est possible de mettre en place, à l'intérieur de la communauté de recherche, des interventions pédagogiques telles que le questionnement philosophique (Cunningham, 1971 ; Daniel, 2005 ; Lafortune, Martin et Doudin, 2004 ; Lebuis, 1990) et le dialogue philosophique (Daniel, 2005 ; Sharp, 1990) qui permettent de développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Outre ces interventions pédagogiques, s'inscrivant particulièrement dans la mise en œuvre d'une communauté de recherche qui se veut une construction collective, le débat argumenté est également présenté, plus loin dans le cadre théorique, comme une intervention pouvant aussi développer le jugement critique.

2.3.1.1 Questionnement philosophique

Le questionnement est rarement utilisé dans une perspective de favoriser la réflexion et encore moins pour développer la pensée critique, mais il l'est plutôt pour donner des directives, faire de la gestion de classe, amorcer un enseignement, créer des situations d'apprentissage ou évaluer les apprentissages (Cunningham, 1971). Pourtant, tel qu'il sera explicité ultérieurement, le questionnement peut être une intervention pédagogique favorable au dialogue philosophique et peut contribuer au développement du jugement critique. On parle alors de questionnement philosophique.

Le questionnement philosophique fait appel à un processus de recherche, c'est-à-dire qu'il alimente le doute et la curiosité. Dans le cadre de cette recherche, et plus particulièrement dans une communauté de recherche, il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste parce qu'il suscite des interactions et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Pour Daniel (2005) et Daniel et Lafortune (2004), les questions porteuses de sens philosophique sont abstraites et invitent les individus à questionner les concepts, à remettre en question leurs idées ou opinions, à justifier leur point de vue ou encore, à rechercher des critères. Pour ces auteures, la formulation de ce type de questions est la première phase du processus de recherche et c'est par elle que l'apprenant ou l'apprenante développe ou exploite des compétences telles qu'« exercer son jugement critique » ; compétence s'inscrivant dans un processus de pensée complexe.

Pour animer un dialogue philosophique ou une discussion en classe, il est bon de s'inspirer des travaux de Lebuis (1990) qui propose des questions permettant de favoriser le développement du jugement critique des personnes apprenantes. Dans un

premier temps, pour amorcer le dialogue et encourager l'expression de divers points de vue, des questions comme celles-ci peuvent être posées : Qu'est-ce que tu trouves intéressant dans cela ? Avec quels points de vue es-tu en accord et avec lesquels es-tu en désaccord ? Si le dialogue ne démarre pas, il est possible d'insister de cette manière : Est-ce qu'on pourrait dire ce que tu affirmes, c'est que ... ? Est-ce que je me trompe en supposant que tu dis ... ? Pour aider les individus à expliciter leurs points de vue, la personne enseignante peut demander : Est-ce que c'est ce que tu veux faire ressortir ... ? Parmi les points que tu as mentionnés, sur lequel voudrais-tu insister ? Peux-tu expliquer ce que signifie ce que tu viens d'énoncer ? Lors d'un dialogue entre des personnes, des points de vue exprimés différemment peuvent signifier la même chose. On peut alors demander aux personnes qui discutent si elles sont vraiment en désaccord ou si elles ne disent pas la même chose de façon différente. Par exemple, on peut demander : Quelles sont les cohérences ou les contradictions entre ces deux idées ? Dans quel sens ? Aussi, pour que les points de vue soient justifiés, on peut poser les questions suivantes : Quelles sont les raisons qui te permettent d'affirmer telle chose ? Qu'est-ce qui te fait penser que ... ? Sur quoi t'appuies-tu pour croire que ... ? Peux-tu fournir un argument pour appuyer ce que tu prétends ? Enfin, pour faire connaître des alternatives et pour inciter les personnes à examiner d'autres points de vue possibles, on peut demander : Comment pourrait-on envisager cela d'un point de vue différent ? Supposons que quelqu'un voudrait te contredire, qu'est-ce qu'il pourrait dire ?

Les exemples de questions proposés par Lebuis (1990) et présentés précédemment facilitent l'exercice du jugement critique des étudiants et étudiantes parce que la personne enseignante les incite à construire leur opinion. À cet égard, ils sont appelés à remonter aux faits, à vérifier leur exactitude et à les mettre en perspective, mais aussi à explorer les différents points de vue et opinions qui sont possibles. D'ailleurs, Daniel (2005) soutient que les divergences de points de vue

suscitent, chez les personnes apprenantes, des conflits cognitifs les conduisant à « se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles » (Daniel, 2005, p.23). De plus, c'est parce qu'il y a un conflit cognitif entre ce que les personnes pensent et expriment, qu'elles portent un regard différent sur leurs conceptions. C'est ce nouveau regard qui leur permettra de conforter, d'étayer ou de modifier leur opinion (Douzamy-Blachère, 2002). De plus, c'est en comparant leur opinion à celles des autres et en discutant de leurs arguments, que les personnes apprenantes sont encouragées à relativiser leur opinion (MELS, 2007). Pour Cunningham (1971), lorsque des questions exigent de la part de l'individu qu'il porte un jugement, évalue, se justifie ou défende sa position, c'est qu'on se situe dans le plus haut niveau d'interrogation qui puisse exister. Cette forme d'interrogation sollicite des opérations cognitives parce que la personne est appelée à organiser ses connaissances, à construire son opinion et à prendre position (Cunningham, 1971). De plus, l'utilisation de questions ouvertes incite les apprenants et apprenantes à émettre des hypothèses et à exprimer leurs opinions, jugements ou sentiments (Cunningham, 1971). Ainsi, en s'appuyant sur ce qui précède et en prenant appui sur Daniel et Lafortune (2004), il est possible d'affirmer que la pratique du questionnement contribue à développer des compétences transversales du Programme de formation de l'école québécoise, telles que l'exercice du jugement critique.

2.3.1.2 Dialogue philosophique

Avant d'aborder en profondeur le dialogue philosophique, il importe de mentionner que celui-ci diffère de la simple conversation entre des personnes. Pour Lipman (1995/2006), la conversation est empreinte d'une note personnelle ; son fil

logique est à peine perceptible et elle vise l'équilibre alors que c'est exactement l'inverse qui se produit en ce qui a trait au dialogue. En ce sens, Lipman (1995/2006, p.93) explique qu'au cours

« d'une conversation, les interlocuteurs prennent tour à tour l'ascendant ; il y a réciprocité, mais il est bien entendu que rien ne doit bouger ; c'est un va-et-vient entre les protagonistes, sans que la conversation évolue. Le dialogue, au contraire, renforce le déséquilibre afin de provoquer une progression. [...] chaque argument suscite un contre-argument qui dépasse l'autre et le pousse à aller au-delà de lui-même ».

Dans le premier cas, on vise à faire durer l'échange le plus longtemps possible en se renvoyant inlassablement la balle alors que dans le dialogue, les individus collaborent pour résoudre le problème le plus rapidement possible (Lipman, 1995/2006). Le dialogue se distingue alors du débat parce que les personnes dialoguant n'essaient pas d'amener les autres à adopter les points de vue pour lesquels ils sont convaincus (Lipman, 1995/2006).

Il est également nécessaire de souligner que dans les écrits portant sur la communauté de recherche, certains auteurs (Daniel, 1990, 2005 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Lipman, 1995/2006 ; Sharp, 1990) utilisent le concept « dialogue philosophique » alors que d'autres préfèrent parler de « discussion philosophique » (Lattes, 2002 ; Lebuis, 1990 ; Tozzi, 2002) ou de « groupe de discussion » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000 ; Martineau et Simard, 2001). En faisant référence aux écrits de ces auteurs, il ne semble pas exister de différences majeures entre ces concepts et étant donné que le cadre théorique, en ce qui concerne la communauté de recherche, s'appuie principalement sur les travaux de Lipman (1995/2006), le concept « dialogue philosophique » sera privilégié pour cette section.

Le dialogue philosophique, élaboré à partir de la contribution raisonnée de tous les participants et participantes, est la principale caractéristique de la communauté de recherche (Daniel, 1990 ; Sharp, 1990). Le dialogue philosophique est

« un échange entre pairs qui suppose des attitudes comme le doute, la construction des interventions [à partir de] celles des autres, l'écoute mutuelle, la capacité de s'autocorriger, l'acceptation d'être ébranlé par les idées et les arguments des autres, etc. Il suppose aussi des habiletés comme la justification de ses opinions, la recherche d'hypothèses de solution, l'élaboration d'inférences et de contre-arguments, la critique constructive, etc. » (Daniel et Lafortune, 2004, p.336).

L'objectif de cette intervention ne consiste pas à faire argumenter les apprenants et apprenantes dans une visée de compétition, mais plutôt de les faire dialoguer dans une perspective de coopération où les interventions individuelles contribuent à enrichir le point de vue de l'ensemble du groupe (Auriac-Peyronnet et Daniel, 2002, cité dans Daniel, 2005 ; Daniel, 1996). En animant un dialogue philosophique, le rôle de la personne enseignante consiste à susciter le raisonnement, la réflexion et la pensée critique. Ainsi, « il ne s'agit pas strictement de permettre aux participants d'exprimer leurs opinions, mais d'intervenir dans le sens d'une investigation commune plus approfondie » (Lebuis, 1990, p.193). Cela peut vouloir dire qu'il faut chercher à enrichir les opinions exprimées, rechercher la complémentarité des points de vue, découvrir des idées qui se cachent derrière certains propos ou encore clarifier les sens des opinions ou idées émises (Lebuis, 1990). Par exemple, la personne enseignante place les étudiants et étudiantes en situation de juger et de discuter de leurs jugements entre eux pour faire progresser le niveau moral. Pour ce faire, elle leur soumet des questions où il y a un problème ou un dilemme éthique à résoudre et ensuite, utilise la discussion pour faire émerger les raisons avancées pour appuyer leur jugement (Leleux, 2000). Enfin, il existe quelques caractéristiques pour reconnaître les manifestations d'un dialogue philosophique. Pour Daniel et Lafortune (2004, p.304-305) ce genre de dialogue suppose que les personnes apprenantes

« essaient de trouver des hypothèses de solution, font des inférences, construisent leurs interventions sur celles des autres, se critiquent de façon constructive, trouvent des contre-arguments, font des déductions, réfléchissent et expliquent leurs doutes, apportent des arguments nouveaux, démontrent une capacité à s'autocorriger, sont ébranlées par les idées et arguments des autres [et] justifient leurs opinions ».

Favoriser le dialogue philosophique dans la classe contribue à développer le jugement critique des étudiants et étudiantes. En effet, cette pratique encourage l'exploration des différents points de vue et la comparaison d'opinions, suscite une évaluation de la pertinence des idées émises par rapport au contexte, aide à articuler sa pensée et à la communiquer, permet de justifier sa position et de la comparer à celle des autres (Daniel, 1990 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Martineau et Simard, 2001). De plus, il est clair que le dialogue encourage la personne apprenante à s'interroger et à prendre une certaine distance par rapport à son propre point de vue parce qu'elle se remet en question, nuance ses propos et considère le point de vue de ses pairs (Makhour, 1998 ; Martineau et Simard, 2001).

« [Elle] apprend aussi à chercher les motifs de ses positions et à reconnaître des éléments de son histoire personnelle qui contribue à les influencer et à les définir. En comparant ses perceptions et ses idées avec celles de ses pairs, [...], [elle] découvre des différences et des ressemblances et prend conscience de la pluralité des points de vue et de la possibilité de modifier ses opinions et ses idées » (Martineau et Simard, 2001, p.31).

Pour toutes ces raisons, il est possible d'affirmer que le dialogue entre pairs est une intervention pédagogique qui contribue, chez les élèves, au développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

En plus de favoriser le développement du jugement critique, il importe de mentionner que le dialogue philosophique peut également contribuer à la socialisation de l'étudiant ou l'étudiante. En ce sens, Makhour (1998) soutient que l'apprenant ou l'apprenante est amené à considérer comme allant de soi que la coexistence avec les autres et à partir de ce moment-là, des comportements sociaux tels que l'écoute, l'entraide, la tolérance, le respect et le développement du sens de la communauté se manifestent et favorisent, chez le futur citoyen ou la future citoyenne, une participation active au sein d'une société démocratique. D'ailleurs, dans une

recherche réalisée auprès d'élèves du primaire et portant sur le dialogue philosophique, Lattes (2002) a observé que les élèves respectent les règles et ils échangent de façon pacifique. « Ils ont fait preuve de tolérance par rapport à autrui [...]. [...] ils ont exprimé des désaccords envers des arguments [plutôt que] des oppositions envers des individus » (Lattes, 2002, p.65).

2.3.2 Débat argumenté

Le débat engage les personnes apprenantes « à défendre leurs positions divergentes à l'égard d'un objet spécifique à l'aide d'arguments et de contre-arguments bien appuyés qui servent à développer, entre autres, les compétences de communication et de résolution de problèmes » (Legendre, 2005, p.345). Dans ce type de discussion, il n'y a pas seulement un échange d'information, mais il existe aussi une confrontation d'opinions entre les personnes (Legendre, 2005).

Étant donné que le débat sollicite l'utilisation d'arguments et de contre-arguments pour faire valoir sa position, Legardez et Simonneaux (2004), parlent plus précisément de débat argumenté qui consiste à faire développer chez les élèves des compétences argumentatives pour qu'ils puissent plus tard participer aux débats de la société. L'objectif de ce type de débat est de « favoriser l'identification des critères et des informations qui étayent une prise de position (la sienne et celle des autres) » (Legardez et Simonneaux, 2004, p.101). Pour ce faire, ces auteurs proposent aux enseignants et enseignantes de favoriser, auprès des étudiants et étudiantes, une prise de distance vis-à-vis de leur point de vue et de leur permettre de reconnaître leur posture affective, les arguments utilisés ainsi que leur validité puis la démarche conduisant à une prise de décision. Le débat argumenté place les apprenants et apprenantes dans une situation où ils ne sont pas nécessairement en accord avec les

arguments apportés par les autres personnes et dans laquelle ils peuvent être amenés à changer de point de vue. Facal (2006) souligne toutefois qu'il s'avère exceptionnel que les personnes modifient leurs points de vue lors d'un débat parce qu'il s'agit plutôt de convaincre l'autre d'adhérer à son point de vue. Pour lui, cette intervention pédagogique contribue principalement à améliorer sa capacité d'argumentation, car la modification de critères ou des représentations, qui sont solidement ancrés, et l'abandon de stéréotypes sont des processus longs et complexes (Facal, 2006).

Le débat argumenté favorise le développement du jugement critique des personnes apprenantes, car celles-ci sont appelées à exprimer, à élaborer et à confronter leur point de vue en s'appuyant sur des arguments. Elles sont incitées à écouter les autres interlocuteurs. Elles sont invitées à développer de la tolérance envers la pluralité des réponses et des opinions, à se positionner par rapport à un sujet et à s'exprimer clairement (Héricourt, 2002 ; Tozzi, 2002). Le fait que l'argumentation soit sollicitée dans cette intervention pédagogique, encourage les étudiants et étudiantes à justifier de façon rationnelle les réponses émises (Douzamy-Blachère, 2002). Au moyen de l'argumentation, ils essaient de persuader ou de convaincre leurs pairs. Cependant, il ne faut pas oublier qu'argumenter exige aussi d'être capable de se décentrer de son propre point de vue et de considérer celui des autres (Douzamy-Blachère, 2002). Ainsi, « argumenter, [...] entraîne une complexification et une réorganisation de la pensée qui intègrent l'autre. C'est en exerçant cette faculté à argumenter et à contre-argumenter que se développe le regard critique » (Douzamy-Blachère, 2002, p.118).

La plupart des interventions pédagogiques explicitées précédemment proviennent d'écrits d'auteurs ayant principalement fait des recherches sur la pensée critique et qui proposent des interventions pour la développer. Toutefois, comme il a déjà été montré, le jugement est le produit de la pensée critique. Il est ainsi possible d'affirmer que ces interventions favorisent l'exercice d'un jugement critique. D'ailleurs, dans ce cadre théorique, des liens ont constamment été faits entre les interventions pédagogiques proposées et les composantes de la compétence « exercer son jugement critique » du PFEQ⁴.

Enfin, ce qu'on peut retenir de ces interventions pédagogiques et qui semble faire consensus chez la plupart des auteurs pour favoriser l'apprentissage d'une pensée critique et plus particulièrement pour favoriser l'exercice du jugement des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, c'est de susciter le plus souvent possible des interactions et d'encourager des discussions soutenues en classe. Ainsi, ils pourront comparer « leurs jugements et découvrir les critères leur permettant de distinguer les meilleurs des moins bons » (Lipman, 1995, p.85).

2.4 Objectifs de recherche

La plupart des interventions pédagogiques, décrites auparavant, ont été élaborées pour développer la pensée critique d'élèves du primaire et du secondaire. Tel que mentionné précédemment, il est possible de transposer ces interventions pour développer le jugement critique des apprenants et apprenantes. Cependant, étant

⁴ Une synthèse, se trouvant à l'appendice B, présente chacune des interventions pédagogiques explicitées dans le cadre théorique de cette recherche ainsi que les liens avec la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

donné que cette recherche se situe dans un contexte universitaire, il semble pertinent de mettre en évidence des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être en formation à l'enseignement pour développer cette compétence auprès des étudiants et étudiantes.

Afin de connaître et de décrire ces interventions, quatre objectifs spécifiques permettront de répondre à la question de recherche évoquée dans le premier chapitre et d'explicitier davantage les intentions de la recherche :

- préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique » ;
- dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes ;
- expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique ;
- classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans ce chapitre, la méthode qui a fait l'objet de notre choix est décrite et, plus particulièrement, le type de recherche, l'échantillon, la collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse de celles-ci.

3.1 Type de recherche

La présente recherche s'inscrit dans un paradigme qualitatif. Pour atteindre le premier objectif de cette recherche, soit de préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique », la chercheuse aurait pu utiliser l'analyse conceptuelle afin de « cerner la dénotation et la connotation [des concepts] en ayant pour but la clarification des énoncés de discours » (Van der Maren, 1995, p.406). Cependant, ce type d'analyse ne permettait pas d'atteindre les trois autres objectifs de recherche. L'analyse de discours aurait pu également être une avenue intéressante, mais étant donné que la chercheuse s'intéresse davantage au contenu des entretiens plutôt qu'à la forme de ces derniers, l'analyse de contenu est privilégiée.

Selon L'Écuyer (1987, 1990), l'analyse de contenu vise à découvrir la signification du message étudié ; ce que l'information analysée signifie ou ce que l'auteur du message a voulu dire exactement. Pour cet auteur, ce type d'analyse est une méthode de recherche scientifique, systématisée et objectivée

« par l'application d'un système de codage [...] conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classés au cours d'une série d'étape

rigoureusement suivies dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques [afin] de comprendre le point de vue de l'auteur » (L'Écuyer, 1987, p.62).

L'analyse de contenu peut porter sur deux types de contenus : ceux qui sont latents et ceux qui sont manifestes (Van der Maren, 1995). Dans le cadre de cette recherche, ce sont des contenus manifestes qui font l'objet de l'analyse, c'est-à-dire le matériel à l'état brut (L'Écuyer, 1987 ; Van der Maren, 1995). En ce sens, cette analyse porte « directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit, tel quel, par le répondant » (L'Écuyer, 1997). L'analyse des contenus manifestes des entrevues réalisées auprès de professionnels en éducation permet d'« analyser et [de] comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur ou un informateur parle d'un thème » (Van der Maren, 1995, p.418).

L'objet de cette recherche consiste à connaître les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. L'analyse de contenu permettra d'atteindre les quatre objectifs suivants : 1) préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique », 2) dégager et décrire les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées, 3) expliquer, à partir de perspectives théoriques et de la compétence transversale du PFEQ, en quoi ces interventions développent le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement et enfin, 4) classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.

3.2 Échantillon

Douze participants et participantes volontaires ont contribué à la collecte de données : le groupe de personnes était composé de deux catégories pour obtenir différents points de vue. La première catégorie comprend des personnes dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique. Il s'agit de trois professeurs universitaires, spécialistes de la pensée critique ou de la formation au jugement chez les élèves du primaire et du secondaire, ayant participé, de près ou de loin, à l'élaboration du programme de formation. Dans cette même catégorie, il y avait trois étudiants au doctorat dont le sujet de recherche porte ou portait sur la pensée critique ou la compétence transversale « exercer son jugement critique ». On retrouve ensuite la deuxième catégorie de personnes dont l'enseignement et la recherche ne sont pas nécessairement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique, mais qui ont tout de même une expérience professionnelle permettant d'alimenter les interventions pédagogiques décrites dans ce mémoire et de fournir des exemples concrets de mise en œuvre de ces dernières. Il s'agit de trois professeurs universitaires et de trois chargés de cours en formation à l'enseignement. Les sujets participant à la recherche ont tous été ciblés « en fonction de leur expertise, pertinence par rapport à l'objet d'étude et parce qu'[ils] sont capables et intéressés à verbaliser celle-ci ». (Savoie-Zajc, 1997, p.304).

Les trois professeurs spécialistes de la pensée critique ou du jugement critique ont été choisis intentionnellement parce qu'ils sont des experts du sujet de recherche, mais aucun d'entre eux n'a abordé ce sujet au niveau de la formation à l'enseignement. Il semblait donc intéressant d'avoir leur point de vue sur le sujet

puisque leur thème de recherche porte sur : la pensée critique, la philosophie pour enfant ou l'éducation à la citoyenneté. De plus, ces personnes ont été ciblées parce qu'elles ont soit participé à l'élaboration et à la rédaction de la compétence transversale « exercer son jugement critique » ou soit participé à la commission des programmes d'études du ministère de l'Éducation. Trois étudiants au doctorat, dont le sujet de recherche porte ou portait sur la pensée critique ou la compétence transversale « exercer son jugement critique » dans différentes disciplines (mathématiques, éducation à la citoyenneté et technologies) ont aussi été choisis intentionnellement. Étant donné leur sujet de recherche, ils contribuent à connaître ce qui se fait déjà par rapport à ces thèmes, mais aussi à connaître des aspects actuellement en progression et en lien avec la pensée critique ou la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

Trois professeurs universitaires ainsi que trois chargés de cours en formation à l'enseignement étaient également visés puisque cette recherche a pour objectif de faire émerger les interventions pédagogiques utilisées, à travers la formation à l'enseignement, pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes. En d'autres mots, il s'agissait d'interroger ces sujets sur les actions qui sont posées ou qui pourraient être posées pour favoriser le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Peu importe la discipline enseignée, des professeurs et chargés de cours ont été invités à participer à la recherche puisque le jugement critique est en soi transversal, c'est-à-dire que cette compétence devrait être généralisée et dépasser les frontières des disciplines. Le recrutement de ces personnes s'est fait sur une base intentionnelle, c'est-à-dire que quelques professeurs et chargés de cours ayant déjà montré un intérêt pour le sujet de recherche lors de la présentation du projet au comité des études de cycles supérieurs en éducation (mai 2005), ont été invités à y participer.

En utilisant ainsi différents sujets, nous avons recours à une triangulation des sources. Ce type de triangulation consiste « à recueillir de l'information sur un même événement ou objet auprès de plusieurs informateurs ayant des points de vue ou des rôles différents. [...] elle vise à mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe » (Van Der Maren, 1999, p.142). À partir de l'information recueillie, il est possible de comparer celle qui provient de différents informateurs ayant des points de vue différents, non pas dans le sens de les évaluer les uns par rapport aux autres, mais plutôt pour compléter l'information. Cette façon de faire favorise l'obtention d'une vision plus globale du phénomène étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.3 Collecte de données

Pour recueillir les données auprès des sujets de recherche, l'entretien de recherche a été ciblé et, plus particulièrement, l'entretien semi-dirigé.

3.3.1 Entretien

L'entretien est « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2004, p.295). La relation entre la chercheuse et la personne interrogée est asymétrique, c'est-à-dire que la chercheuse pose habituellement les questions et l'autre personne y répond. Enfin, dans cette situation, la chercheuse se place dans la peau d'une personne qui est ignorante, qui ne

comprend pas et qui désire tout savoir. Pour ce faire, elle encourage la personne interrogée à parler de ce qu'elle sait (Deslauriers, 1991).

Pour la collecte de données, la chercheure aurait pu utiliser le questionnaire et l'entretien dans un but de complémentarité. Cependant, le questionnaire semble davantage utilisé dans un contexte précis et dans le but d'approfondir des éléments déjà connus alors que cette recherche s'intéresse à un sujet en émergence dans le domaine de l'éducation. En ce sens, la chercheure désire connaître des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Le questionnaire, voire même l'observation, pourraient éventuellement être utilisés, à l'intérieur d'autres recherches, pour approfondir les interventions pédagogiques ressorties des entretiens et de l'analyse des données. Ainsi, l'entretien a été utilisé comme instrument de collecte de données puisque nous désirions entrer en contact direct et personnel avec les participants et participantes pour que ces personnes décrivent, de façon détaillée et nuancée, leur expérience, leurs connaissances et leur expertise. En procédant ainsi, les sujets ont pu élaborer relativement à ce qu'ils font ou de ce qu'ils croient faisable pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Cette façon de procéder a permis de recueillir les propos de chacun et d'obtenir des points de vue différents sur le sujet de recherche afin d'aller chercher des informations en profondeur pour clarifier les incompréhensions (Crandall, 1998) et de produire un savoir socialement construit.

Il existe différents types d'entretien : dirigé, semi-dirigé ou semi-structuré et non directif. Ici, l'entretien semi-dirigé a été choisi comme étant l'outil de collecte de données le plus approprié pour répondre aux objectifs de la recherche.

3.3.2 Entretien semi-dirigé

Pour cette recherche, l'entretien semi-dirigé a été choisi, car celui-ci se situe quelque part entre la conversation (entretien non dirigé) et le questionnaire (entretien dirigé). Les thèmes de l'entrevue ont été préalablement établis par la chercheuse et approuvés par la directrice de maîtrise. En ce sens, un schéma d'entrevue contenant les thèmes en lien avec le sujet de recherche a été mis au point avant la réalisation des entretiens. « Ces thèmes proviennent [principalement] du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées » (Savoie-Zajc, 2004, p.133). Ainsi, la chercheuse et la personne interrogée se trouvent dans une situation d'échange davantage contrôlée que lors d'un entretien non dirigé ; l'ordre dans lequel les questions sont posées assure une certaine stabilité d'un entretien à l'autre et une exploration approfondie de certains thèmes (Paillé, 1991 ; Savoie-Zajc, 2004, 1997). L'utilisation de cet outil de collecte de données permet de rendre explicite les expériences et l'expertise de l'autre et « de mettre en lumière les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et ainsi enrichir la compréhension de cet objet d'étude » (Savoie-Zajc, 1997, p.299).

C'est en utilisant de cette façon l'entretien semi-dirigé que les mêmes questions ont été posées à l'ensemble des participants et participantes pour aller chercher des points de vue différents sur une même question, mais aussi pour s'assurer que tous les thèmes de l'entretien aient été approfondis par toutes les personnes interrogées. Ce type d'entretien a surtout favorisé la connaissance des expériences et des expertises de ces personnes à propos des interventions pédagogiques suscitant le développement du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes et a contribué, de cette façon, à fournir des éléments de réponse à la question de recherche de ce projet.

3.3.3 Guide d'entretien

Pour réaliser des entretiens semi-dirigés avec les participants et participantes, un guide d'entretien (voir Appendice C) a été élaboré. En consultant cet appendice, il est possible d'avoir accès à la liste des questions explorées au cours de la rencontre avec les participants et participantes. Ce guide est préparé et utilisé pour obtenir une structure semblable d'une entrevue à l'autre et pour que ces informations soient de même importance. Cette façon de faire donne à la chercheuse la chance de se retrouver, après la réalisation des entretiens, avec des informations non disparates, ce qui facilite le traitement au moment de l'analyse (Boutin, 1997 ; Paillé, 1991). Cet outil assure également à l'intervieweur de ne pas aller au-delà du temps prévu pour la tenue de l'entretien. En fin de compte, le guide d'entretien permet « d'entrevoir les limites à l'intérieur desquelles l'entrevue devra avoir lieu, ce qui a pour effet de rendre celle-ci plus prévisible, donc mieux contrôlable » (Paillé, 1991, p.3).

L'entretien de ce projet de recherche est divisé en quatre parties : 1) le sens donné au concept de « jugement » et de « jugement critique », 2) les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement, 3) les liens à faire entre la compétence transversale « jugement critique » et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté », 4) les liens à faire entre la compétence transversale « jugement critique » et la compétence professionnelle « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Dans chacune des parties, des questions ont été formulées pour orienter l'entretien et, pour une même interrogation, une deuxième question a été formulée différemment au cas où le participant ou la participante ne comprendrait pas le sens de la première formulation ou ne répondrait

pas directement à la question posée. De plus, chaque question est accompagnée d'une justification montrant la pertinence de poser telle question et permettant aussi d'expliquer aux participants et participantes les raisons faisant en sorte qu'une question est posée plutôt qu'une autre. L'entretien se conclut en demandant à la personne si, à la suite de l'entrevue, elle a des éléments à ajouter à certaines des questions posées ou à certaines des réponses données. Enfin, la chercheure clôt l'entretien en remerciant la personne interrogée pour sa collaboration.

Pour accompagner ce guide et aider l'intervieweur à faire les entretiens, une liste d'éléments à considérer avant, pendant et après la réalisation d'un entretien (voir Appendice D) a été élaborée par la chercheure. Cette liste a été construite à partir d'un protocole d'entrevue élaboré dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation (Lafortune, 2008a) et à partir de différentes lectures réalisées dans le cadre de ce projet de maîtrise. Elle permet à la chercheure de mieux se préparer, puis de revoir les éléments à ne pas oublier ou à éviter pendant la réalisation d'un entretien. De ces éléments, une liste de vérification a émergé (voir Appendice E). Cette liste est un aide-mémoire incluant le matériel nécessaire à transporter lors d'une entrevue et elle a été consultée par la chercheure avant la réalisation de tous les entretiens.

3.3.4 Validation de l'entretien et entretien-test

Selon Blanchet et Gotman (1992, p.64), la construction et la réalisation d'une entrevue « est un processus itératif où il faut construire les questions, les valider lors d'un entretien-test et les reformuler ou en construire d'autres, s'il y a lieu. Bref, il s'agit de tester sa faisabilité ». L'entretien de ce projet de recherche a d'abord été élaboré par la chercheure pour ensuite être validé une première fois par la directrice

de maîtrise. Ce premier processus de validation a porté un premier regard sur la formulation des questions, l'ordre dans lequel elles étaient posées et de faire les ajustements à ces niveaux. Par la suite, il a été validé auprès d'une personne ayant le même profil que les participants et participantes. Avec cette personne, la chercheuse a effectué un entretien-test lui enjoignant de faire comme si elle était en présence d'un des sujets prévus pour cette recherche. Cette façon de procéder a permis à la directrice de maîtrise d'écouter l'enregistrement, de noter les éléments à améliorer ou à modifier pour les prochains entretiens et de partager par la suite ses commentaires avec la chercheuse. De son côté, la chercheuse a également écouté cet enregistrement pour vérifier son attitude vis-à-vis de la personne interrogée, la façon dont elle a posé les questions ainsi que la manière dont elle a rétroagi. Même si cette interview n'a pas été conservée pour des fins d'analyse, celle-ci a permis de revoir l'ordre des questions, d'examiner leur formulation et même d'ajouter quelques questions. Après cette seconde validation, l'entretien a été reconstruit et il a été validé une seconde fois auprès de la directrice de maîtrise. Les derniers ajustements ont été apportés à l'entretien et la chercheuse était maintenant prête à réaliser les entrevues auprès des participants et participantes ciblés.

3.3.5 Réalisation des entretiens

Pour recruter des participants et participantes, la chercheuse est entrée directement en contact avec eux. Ces personnes ont été ciblées parce qu'elles avaient montré un intérêt pour participer à la recherche ou encore parce qu'elles possédaient une certaine expertise par rapport au sujet de la recherche. Tous les participants et participantes ont d'abord reçu, par courriel, une lettre (voir Appendice F) les invitant à collaborer au projet. À la suite d'une réponse affirmative de la part de ces personnes, une seconde lettre (voir Appendice G) a été envoyée pour les remercier

d'avoir accepté l'invitation, mais aussi pour les informer du déroulement de l'entretien (durée et lieu) et pour leur donner une piste de réflexion afin qu'elles puissent se préparer à cette rencontre. Les participants et participantes, ciblés au départ par la chercheure, ont consenti à prendre part à la recherche. Les entretiens avec les professeurs et les chargés de cours se sont déroulés à l'Université du Québec à Trois-Rivières alors que ceux avec les professeurs spécialistes et les étudiants au doctorat se sont réalisés dans le lieu de leur choix (Montréal ou Québec). Dû à diverses contraintes (temps, distances, disponibilités, etc.), un de ces entretiens a eu lieu par vidéoconférence à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Ainsi, une entrevue d'environ une heure a été réalisée avec chacun des sujets. Au début de la rencontre, la chercheure a présenté le but de l'entretien en résumant le projet de recherche et en rappelant les objectifs poursuivis. Ensuite, elle a assuré au sujet la confidentialité de ses propos en lisant avec lui la fiche de confidentialité (voir Appendice H), en la lui faisant signer et en lui remettant une copie signée par elle-même. Cette fiche permet de rappeler aux personnes interrogées que leur « participation est volontaire et [qu'ils peuvent] très bien décider de ne pas répondre à telle ou telle question et même éventuellement de mettre fin à l'entretien » (Deslauriers, 1991, p.113). Enfin, une fiche de renseignements (voir Appendice I) a été remplie avec la personne interrogée. Bien que des auteurs proposent d'obtenir ces renseignements à la fin de l'entretien, les informations ont été consignées au début de l'entretien afin d'orienter l'entrevue selon la profession et l'expertise du participant ou de la participante.

3.3.6 Aspects déontologiques et éthiques

Avant de procéder à la collecte de données, la chercheure a soumis son projet de recherche (septembre 2005) au comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour une recherche avec des êtres humains. Un certificat d'éthique a été remis à la chercheure en novembre 2005 (Appendice J) et elle a obtenu ainsi l'autorisation de débiter son projet ou plutôt d'entreprendre la collecte de données. Ce certificat consiste principalement à guider la chercheure dans sa démarche de recherche, de protéger les personnes participant au projet et de promouvoir le respect de leurs droits. Dans cette demande, la chercheure a été appelée à :

- 1) résumer son projet,
- 2) expliciter les caractéristiques des personnes,
- 3) décrire les outils de collecte de données et plus précisément l'entretien semi-dirigé,
- 4) spécifier la durée de conservation des données primaires et la date prévue de destruction de celles-ci,
- 5) indiquer les risques et les avantages encourus par les êtres humains engagés dans cette recherche sur les plans psychologique, physique et social,
- 6) décrire la façon dont elle a procédé pour expliquer à ces personnes le déroulement de la recherche, la contribution qu'elle attendait de leur part, les risques et les avantages qu'elles pouvaient tirer de cette participation et leur droit de se retirer de l'expérimentation.

3.4 Traitement et analyse des données

La transcription, la numérotation ainsi que la codification des entretiens semi-dirigés représentent les phases relatives au traitement et à l'analyse des données de cette recherche. Ces phases, décrites ci-dessous, permettent à la chercheure de montrer, à la fin de cette partie, la rigueur de la recherche.

3.4.1 Transcription et numérotation des entretiens semi-dirigés

Pour traiter les données de recherche, les douze entretiens semi-dirigés ont été transcrits par la chercheure. Ensuite, un numéro a été attribué à chacun de ces entretiens selon le groupe auquel les personnes interrogées appartenaient et toutes les informations relatives à ces personnes ont été supprimées. Cette première phase de traitement des données respecte l'anonymat des personnes lors du codage et surtout lors du codage multiple. Le tableau ci-dessous présente les numéros identifiant les groupes d'individus interrogés, la composition de ces groupes ainsi que les catégories auxquelles ils appartiennent.

Tableau 1
Numérotation des entretiens en fonction des groupes d'individus

Numéros des groupes d'individus	Composition des groupes d'individus	Catégories auxquelles les groupes d'individus appartiennent
100	Étudiants au doctorat dont le sujet de recherche porte ou portait sur la pensée critique ou la compétence transversale « exercer son jugement critique » (entretiens 101, 102 et 103).	A = Personnes dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique.

Numéros des groupes d'individus	Composition des groupes d'individus	Catégories auxquelles les groupes d'individus appartiennent
200	Professeurs universitaires spécialistes de la pensée critique ou de la formation au jugement chez les élèves du primaire et du secondaire et ayant participé, de près ou de loin à l'élaboration du programme de formation (entretiens 201, 202 et 203).	
300	Professeurs universitaires (entretiens, 301, 302 et 303).	B = Personnes dont l'enseignement et la recherche ne sont pas nécessairement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique.
400	Chargés de cours (entretiens 401, 402 et 403).	

Une fois les entretiens numérotés, la chercheure a procédé à leur lecture préliminaire. Cette première étape de l'analyse de contenu facilite l'acquisition d'une vue d'ensemble du matériel à analyser, la familiarisation avec les différentes particularités, l'anticipation de certaines difficultés à surmonter lors de la codification ou de l'analyse et enfin, d'appréhender la subdivision (thèmes ou catégories) de certaines unités de sens (L'Écuyer, 1987, 1990).

3.4.2 Codification des entretiens semi-dirigés

Le programme de codification ATLAS/ti a été utilisé pour coder les entretiens semi-dirigés. Ce programme permet de diviser le texte en unités de sens et de leur attribuer un code (Miles et Huberman, 2003). Dans un premier temps, une liste de codes a été élaborée et ceux-ci ont été définis à partir du cadre conceptuel du projet de recherche. Celui-ci « comporte [...] une conceptualisation ou une modélisation minimale de l'objet dont parle le texte à analyser » (Van der Maren, 1995, p.423). Cette liste d'essai a été appliquée à un premier entretien. Cette première étape du

codage a permis à la chercheuse de raffiner certains codes trop englobant et, lors de cette phase, de nouveaux codes ont émergé. De ce fait, le type de codage utilisé dans le cadre de cette recherche est mixte, car il comporte un ensemble de rubriques et de catégories préexistantes au départ qui ont le mérite d'être modifiées, complétées, nuancées ou réduites en cours d'analyse et la chercheuse envisage d'autres rubriques et catégories qui peuvent s'ajouter à la liste initiale (L'Écuyer, 1987, 1990 ; Van der Maren, 1995). Cette première étape du codage a permis d'élaborer une grille de codage (voir Appendice K) à partir de laquelle le matériel a été analysé.

Pour obtenir des définitions claires et pour assurer la fiabilité du codage (Miles et Huberman, 2003), le premier entretien codé par la chercheuse l'a aussi été par une autre personne. Avant de procéder à ce codage multiple (Miles et Huberman, 2003), une rencontre entre la chercheuse et le double codeur a eu lieu pour expliquer la grille de codage (voir Appendice K) et l'expérimenter sur quelques unités sens. Une fois le premier entretien codé par le double codeur, une deuxième rencontre a eu lieu pour calculer la fiabilité de la grille de codage. L'entretien a été revu par la chercheuse et le double codeur puis, une liste de désaccords a été dressée à des fins de discussion. Des décisions ont été prises et les motifs qui les fondaient ont été consignés par écrit (voir Appendice L). Le score de fiabilité, calculé à partir de la formule de Miles et Huberman (2003) se trouvant à la figure 1, a été de 66 %.

$$\text{Fiabilité} = \frac{\text{nombre de d'accords}}{\text{nombre total d'accords + désaccords}}$$

Figure 1. : Calcul de fiabilité selon Miles et Huberman (2003)

Selon Miles et Huberman (2003), il ne faut pas s'attendre initialement à plus de 70 % de fiabilité entre codeurs. Pour se rapprocher d'une fiabilité de 80 %, un deuxième

entretien a été soumis au codage multiple et le score obtenu a été de 77 %. Une fois de plus, les désaccords entre la chercheuse et le double codeur ont été consignés à des fins de discussion, des décisions ont été prises et les définitions de certains codes ont été raffinées. Afin d'avoir 20 % du matériel soumis au codage multiple, à raison de deux entretiens et demi, la moitié d'un troisième entretien a été codé par la chercheuse et le double codeur. Cette fois-ci, le score de fiabilité a été de 87 %. L'obtention de ce score a autorisé la chercheuse à poursuivre elle-même le codage du matériel à analyser et à procéder par la suite à l'analyse.

3.4.3 Rigueur de la recherche

Il semble que cette recherche tend à être rigoureuse pour trois raisons. D'abord, elle respecte les étapes de l'analyse de contenu proposées par L'Écuyer (1987, 1990) qui consistent en : 1) une lecture préliminaire et l'établissement d'une liste d'énoncés, 2) un choix et une définition des unités de classification, 3) un processus de catégorisation et de classification, 4) la quantification et le traitement statistique, 5) la description scientifique et 6) l'interprétation des résultats. La rigueur de la recherche repose également sur le fait que les phases de codage proposées par Van der Maren (1995) ont été respectées. Ces étapes sont : 1) la relecture du cadre conceptuel, 2) la lecture sommaire du matériel, 3) la pré-lecture du matériel, 4) la lecture du matériel, 5) le codage des unités de sens, 6) l'ajustement à la grille de codage, 7) la vérification par un second codeur de la liste de codage, 8) la confrontation avec le double-codeur et le nouvel ajustement de la grille, 9) la reprise du codage sur le reste du matériel, et 10) la vérification de la fidélité inter-codeur. De plus, la tenue d'un journal de bord lors du codage garantit la crédibilité de la recherche. En effet, ce qui a été fait et consigné tout au long de ce processus assure « la fidélité du codage [ainsi que] la constance dans l'application des règles d'analyse, de traitement et d'interprétation » (Van der Maren, 1995). Enfin, le recours à un double codeur externe certifie la

rigueur de cette recherche, car les règles de codification ont été appliquées par des personnes différentes sur un même échantillon et les différences, dans la façon de coder le matériel, ont fait émerger des incohérences et la chercheure a ainsi pu ajuster sa grille de codage (Landry, 1997).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche, mentionnés en première partie, et traités dans ce chapitre, proviennent du regroupement des données contenu dans la thématique « jugement et jugement critique », alors que les résultats de la seconde partie découlent de la thématique « interventions pédagogiques pour développer le jugement des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement ». Étant donné que les propos des personnes interrogées ne mettent pas en évidence des divergences importantes, la chercheuse a analysé les propos en fonction des catégories émergées lors de la codification des données de recherche plutôt que de présenter ces résultats en fonction du statut des participants et participantes (professeurs universitaires spécialistes, étudiants au doctorat, professeurs universitaires ou chargés de cours). Ainsi, dans le texte qui suit, on reconnaît sous un même thème des éléments de transcription qui y ont trait et, entre parenthèses, se trouve le statut⁵ de la personne qui a émis le propos en question. Aussi, à la fin de chacune des parties, nommées ci-dessus, on retrouve un résumé de l'analyse des données de recherche ainsi que des idées retenues pour rédiger le chapitre « discussion ».

Rappelons que les objectifs des entretiens réalisés auprès des participants et participantes, consistaient entre autres 1) à préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique », puis 2) à connaître des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants

⁵ Professeurs universitaires spécialistes (PS), Étudiants au doctorat (E), Professeurs universitaires (P), Chargés de cours (CC).

et futures enseignantes. Les questions d'entrevue se trouvent dans le guide d'entretien (voir Appendice C).

4.1 Résultats ayant trait aux concepts « jugement » et « jugement critique »

Dans cette partie, des résultats concernant les concepts de « jugement » et de « jugement critique » sont présentés. La première partie de l'entretien consistait principalement à faire émerger, chez les participants et participantes, des définitions et des explications relativement à ces deux concepts. Ce sont d'abord les résultats par rapport à la notion de « jugement » qui sont exposés pour ensuite révéler ceux qui sont relatifs au concept « jugement critique »⁶. Enfin, cette première partie de l'analyse des données de recherche se conclue avec un résumé de ces dernières et des idées retenues pour la discussion sont aussi présentées.

4.1.1 Définitions du concept « jugement »

Pour débiter l'entretien, il a été demandé aux personnes interrogées de préciser ce que signifie pour elles le concept « jugement ». De façon spontanée, deux d'entre elles le définiront comme étant un concept peu précis. En fait, il représente *quelque chose d'assez large* (E101 : P2E⁷) et il est *plus général* (PS201 : P1E) que le concept « jugement critique ». À première vue, ces propos sont vagues et fournissent peu d'explications permettant de définir le concept « jugement ». En revanche, au cours

⁶ Il est possible de consulter la grille d'analyse, se trouvant à l'Appendice M ; elle a permis à la chercheuse de présenter les résultats de recherche suivants.

⁷ Les éléments de cette parenthèse renvoient au groupe auquel appartient le sujet : professeurs spécialistes (PS), étudiants au doctorat (E), professeurs (P) ou chargé de cours (CC), au numéro attribué à l'entretien ainsi qu'à la page de l'entretien où a été tiré l'élément de transcription.

de l'entretien, le discours de ces personnes se raffine et celles-ci apportent davantage de précisions à leur définition.

Pour certaines personnes, le jugement consiste à *avoir une opinion [...]* (CC401 : P2E) qui n'est pas *appuyée [sur] des critères rigoureux [...]* (E101 : P2E). Pour soutenir cette affirmation, l'une d'elles donne l'exemple suivant : *[si je dis :] « la salle est belle ». Je donne une appréciation de la salle, mais je ne dis pas pourquoi elle est belle. Je n'argumente pas [...]* (E101 : P2E). D'autres renchérissent en disant que l'absence de justifications ou de critères pour appuyer les propos fait en sorte que le jugement s'exerce de façon spontanée. *Je porte un jugement sur quelque chose [...] sans justification aucune, cela me passe par la tête et je pense que cela a de l'allure. Donc, il y a de la spontanéité* (P203 : P2E).

Contrairement à ce qui a été dit précédemment, d'autres personnes interrogées définissent le jugement ou plutôt « l'exercice d'un jugement » comme une activité cognitive qui consiste à *prendre une distance pour pouvoir porter [un] regard sur un événement [ou] une situation* (P301 : P2E). Cette distanciation permet d'examiner et d'analyser le contexte pour pouvoir ensuite justifier sa position. Par exemple, *exercer son jugement [en éducation] c'est être capable de lire une pratique, de donner une raison à une pratique, d'appuyer sa position [ou] sa pratique [et] d'argumenter ses actions* (E103 : P2E). Ainsi, pour ces personnes, la réflexion fait partie du jugement et l'une d'entre elles souligne que celui-ci *peut être pré-réflexif, quasi-réflexif ou réflexif [selon] l'action que je vais poser, la façon dont je vais poser l'action et [la] façon dont je vais [la] justifier* (PS202 : P2E).

Enfin, pour le tiers des sujets, le jugement *est le produit d'une pensée critique ; le résultat d'une pensée* (E102 : P2E). Aussi, il tient compte des contextes dans le

sens qu'il *varie, évolue, se modifie [et] se nuance selon les situations [...]* (E302 : P1E).

4.1.2 Définitions du qualificatif « critique »

Avant de définir le concept « jugement critique », il a été demandé aux participants et participantes d'expliquer ce que signifie pour eux et elles le qualificatif « critique » ou l'expression « être critique ».

À cette question, près de la moitié des personnes interviewées ont défini le mot féminin « critique », dans le sens de « faire une critique », plutôt que de définir l'adjectif. D'un côté, certaines d'entre elles soulignent que la critique a une *connotation négative dans le sens que c'est [...] apporter des points qui sont un peu moins positifs, un peu négatifs, un peu imparfaits ou à améliorer [...]* (P302 : P3E). D'un autre côté, d'autres voient la critique comme *une évaluation qu'on fait [...] dans le but d'aider, de construire ou de faire cheminer [...]* (E102 : P3E). Elle est réalisée dans la perspective d'*apporter un point de vue pour construire, pour continuer à [faire] réfléchir et à [faire] avancer* (P310 : P3E).

Pour l'autre moitié des personnes interrogées, le qualificatif « critique » fait référence à une prise de distance par rapport à une situation ou à un événement. Par exemple, dans tel contexte

[...] on prend un recul et on se demande : « qu'est-ce qu'on doit faire ? ». Pour bien faire ce recul, il faut suspendre son jugement, [...] ne pas aller aux conclusions tout de suite et regarder de quoi on parle. Quels sont les enjeux ? Quelle est l'ampleur du problème ? Comment peut-on le décortiquer ; l'analyser ? (PS201 : P2E).

En fait, ce concept *fait référence [...] à une évaluation réfléchie ; une évaluation la plus objective possible* (PS202 : P3E). Il est ancré dans une dynamique où j'examine ou [j']analyse la position que je prends et je justifie mon point de vue (E101 : P2E). Cette prise de distance ou cette évaluation réfléchie permet à l'individu *de prendre position plus facilement parce qu'[il] va avoir analysé les données* (CC403 : P3E).

Enfin, pour deux personnes, « être critique » signifie que l'individu *a recours à des critères* (PS203 : P3E) pour appuyer son jugement. L'une d'entre elles ajoute que c'est aussi être *sensible à un contexte* (E103 : P2E) et être capable de s'autocorriger. Pour elle, ces aspects *n'existent pas dans le jugement en général [...]* (E103 : P2E).

4.1.3 Explicitations relatives au concept « jugement critique »

Dans la première partie de l'entretien, une question portait spécifiquement sur le concept « jugement critique » où il était demandé aux participants et participantes de définir ce concept. Cependant, d'autres propos, relatifs à cette notion, ont émergé au cours de l'entretien et ceux-ci ont permis, en plus de faire ressortir des définitions, de fournir des exemples de jugement critique, des utilités à développer la compétence « exercer son jugement critique » en formation à l'enseignement ainsi que des difficultés rencontrées au moment de développer cette compétence chez les futurs enseignants et futures enseignantes.

4.1.3.1 Définitions du concept « jugement critique »

Au moment de définir le concept « jugement critique », deux personnes affirment qu'elles possèdent le même sens que le concept « jugement ». *On a juste*

ajouté un adjectif à jugement (CC401 : P2E). Cependant, au cours du déroulement de l'entretien, leur pensée s'est raffinée au point d'apporter des nuances entre ces deux notions. [...] *un jugement critique ... la nuance c'est peut-être que tu prends une distance par rapport à l'objet que tu essaies d'analyser [...]* (CC401 : P2E).

Les autres personnes interrogées distinguent, et pour certaines dès le début de l'entretien, ces deux concepts. Deux d'entre elles soulignent que le concept « jugement critique » est plus complexe que celui de « jugement ». En ce sens, l'une d'elles dit : *un jugement critique c'est aller au-delà du jugement simple. [C'est] aller au-delà des stéréotypes ; aller au-delà de la représentation facile* (E101 : P3E). Dans ces propos, cette même personne fait référence aux composantes de la compétence transversale du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en disant que le jugement critique *c'est construire ton opinion, émettre ton opinion et [la] valider* (E101 : P2E). À travers ces composantes, *il y a, [selon elle], une dynamique* (E101 : P2E) qui se crée et qui fait en sorte que le jugement est critique.

Par opposition aux propos exposés précédemment, en ce qui a trait à la spontanéité dans le jugement, près de la moitié des personnes disent que cette spontanéité est absente du jugement critique. À ce sujet, on signale que *pour pouvoir poser un jugement critique, il faut savoir faire une réflexion* (P303 : P9E). *Il n'y a pas de jugement critique [s']il n'y a pas de recul* (CC402 : P5E). En réalité, le jugement critique consiste à remonter aux faits et à remettre *en cause des traditions, des pratiques, des stratégies, des façons de faire [et] des façons de penser* (E103 : P2E). C'est aussi avoir recours à des arguments ou à des critères dans le but de justifier un point de vue. Par exemple, *si je dis que la salle est belle ; elle est belle pourquoi ? Elle est belle parce qu'elle est de grande dimension [et] les couleurs ont été choisies. [J']argumente, je donne des raisons ; je donne des critères* (E101 : P3E). Le jugement critique suppose également que l'individu accepte le point de vue des autres

dans le sens qu'il est possible *qu'une autre personne n'ait pas le même intérêt ou la même façon de penser* (CC401 : P7E) que lui. C'est aussi considérer la dimension affective de la personne qui reçoit ce jugement, car *si je porte un jugement critique, je touche un aspect de l'autre. [...] il faut vraiment que je sois consciente de l'effet que je vais lui faire* (P301 : P6E). Toutefois, cette personne ajoute que *si on construit une relation saine et authentique, l'étudiant va recevoir le jugement critique [de façon positive] parce qu'il va [être capable de l']accueillir et de voir ce qu'il peut améliorer* (P301 : P3E). À ce sujet, une participante apporte également l'idée que si les individus comprennent ce qu'est un jugement critique, ils seront ouverts à recevoir la critique et ils ne se sentiront pas blessés dans leurs propos.

Selon des explications apportées dans la définition du jugement, des personnes mentionnent que *le jugement critique est le produit de la pensée critique* (E101 : P4E). Il tient compte des contextes, s'appuie sur des critères et permet de s'autocorriger. En fait, il s'agit d'*être capable de justifier ses actions et ses opinions dans un cadre précis, dans un contexte précis avec des critères valables et en rapport avec ce contexte qui cherche toujours à s'autocorriger* (E102 : P2E).

Enfin, trois des personnes interrogées soutiennent qu'un individu ne *peut pas avoir un jugement critique sans [posséder] les connaissances de base* (E102 : P10E). Pour elles, cela suppose une *maturité intellectuelle* (E101 : P4E) ou un *certain niveau scolaire [pour que l'individu ait] un éventail de ce qui s'est fait dans le passé* (P303 : P3E).

4.1.3.2 Utilités de développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

À la toute fin de l'entretien, deux questions consistaient à demander aux participants et participantes les liens qu'ils faisaient entre la compétence transversale « exercer son jugement critique » et la première compétence professionnelle à l'enseignement « agir en tant que professionnel ou professionnelle, héritier critique et interprète de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », mais aussi entre cette même compétence transversale et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » du programme de formation. Au lieu d'établir les liens qu'elles faisaient entre ces aspects, les personnes ont plutôt expliqué, à partir de ces deux thèmes, en quoi le développement du jugement critique peut être utile pour des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

Agir en tant que professionnelle ou professionnel, héritier critique et interprète de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions

Près des trois quarts des personnes interrogées soutiennent que le développement du jugement critique, chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, contribue à ce que ceux-ci agissent en tant que professionnelle ou professionnel, héritier ou héritière critique et interprète de savoir ou de culture dans l'exercice de leurs fonctions.

Plus de la moitié de ces personnes soulignent qu'un enseignant ou une enseignante qui exerce son jugement critique risque de faire des choix didactiques et pédagogiques appropriés pour soutenir les apprentissages de ses élèves. À ce sujet, une participante précise qu'un enseignant ou une enseignante, qui met en œuvre cette

compétence transversale, va puiser *dans son bagage [...] de stratégies [et choisir celles] qui s'adaptent au problème, à l'enfant, au groupe ou à la clientèle* (E102 : P2-3E). Par exemple, pour un élève ayant des difficultés d'apprentissage, le rôle de la personne enseignante consiste à *utiliser la bonne approche pour [lui] venir en aide [...]; [à] faire un choix éclairé par rapport à la difficulté de l'enfant pour qu'il soit capable de [s'en] défaire* (E102 : P2E). Vis-à-vis de ces choix didactiques et pédagogiques, quelques-unes de ces personnes affirment aussi qu'un enseignant ou une enseignante qui exerce son jugement critique va porter un regard sur les choix qu'il fait en *considérant plusieurs points de vue* (CC403 : P3E) ou en se demandant par exemple : *Qu'est-ce qui [me] fait intervenir de telle ou telle façon avec [son] jeune ?* (E102 : P2E) *Est-ce que mes stratégies permettent [aux élèves] d'apprendre ?* (CC403 : P9E).

Pour d'autres participants et participantes, développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement leur permettra de prendre une distance à l'égard du savoir et de *remettre en doute [leurs] propres connaissances* (PS202 : P9E). En exerçant cette compétence, ils seront également en mesure d'interpréter le savoir, les connaissances et les contenus disciplinaires pour pouvoir, par la suite, les transposer dans leur classe. D'ailleurs, une des personnes interrogées exprime que la différence qu'elle voit entre le professionnel et le technicien, c'est que le professionnel possède

la capacité de passer d'une théorie générale pour l'appliquer [ou] l'adapter à un cas particulier. [Il] est capable, en tant que professionnel d'interpréter convenablement la culture de [sa] société, [...] le savoir, les connaissances [...]. [Il s'en] fait une compréhension [...] pour pouvoir les [transposer] à son groupe d'élèves (PS202 : P9E).

Cette même personne soutient également que le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes fera en sorte qu'ils seront *capables d'aller chercher des moyens pour actualiser leurs connaissances* (PS202 : P10E).

Enfin, une des personnes affirme que le développement de cette compétence transversale auprès des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement leur assurera une certaine autonomie. Pour elle, *quand [l'enseignant] a un certain pouvoir sur [sa] pensée [et que celle-ci] est appuyée sur des choses solides et réfléchies, [il] est plus autonome ; plus libéré des modes* (P303 : P3E).

Apprendre à vivre ensemble et à exercer sa citoyenneté

À l'exception d'une seule personne, tous les sujets interrogés soutiennent que le développement du jugement critique favorise une éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire que les futurs citoyens et futures citoyennes apprennent à vivre ensemble et à exercer leur rôle de citoyen.

Avant d'apprendre à vivre ensemble, trois participants soulignent que les individus doivent d'abord se connaître eux-mêmes ; *connaître [leurs] forces, [leurs] faiblesses [et leurs] limites* (103 : P9E) ; *être ouvert à la possibilité [que l'on puisse] se tromper* (PS202 : P7E). Dans cette ligne de pensée, l'une de ces personnes affirme qu'il

faut que chacun puisse se connaître parce que les habiletés sociales ne peuvent être développées que si chaque individu arrive à se connaître [...]. [...] Il faut bien se connaître pour pouvoir respecter l'autre [et] pour pouvoir respecter la différence (E103 : P9E).

Il semble que dans l'apprentissage du vivre ensemble, le jugement critique contribue au respect de l'autre et à l'accueil de la pluralité. Respecter l'autre consiste à *être sensible à l'autre* (E101 : P8E) et à *respecter les différences* (E101 :

P3E). Accueillir la pluralité, c'est accepter qu'il existe *plusieurs opinions* (CC402 : P7E) et *plusieurs façons de voir et de faire les choses* (E103 : P4E). C'est aussi *accueillir des gens qui viennent de partout avec toutes sortes d'expériences* (P301 : P9E). Ainsi, favoriser le développement de cette compétence fait *en sorte que les gens, qui sont en société, [sont] capables de se respecter en tant que citoyens* (E102 : P9E).

En ce qui a trait à l'exercice de la citoyenneté, la moitié des participants et participantes affirment également que le développement de la compétence « exercer son jugement » permet aux individus d'exercer leur citoyenneté et, plus particulièrement, d'agir en tant que citoyens responsables et d'assurer la survie de la démocratie.

Un individu qui développe son jugement critique devient *un meilleur citoyen* (E102 : P9E) ; *un citoyen responsable* (CC403 : P8E). En ce sens, une personne confie que le développement de cette compétence permet de *prendre du recul par rapport à ce qui se passe* (PS201 : P2E) dans la société ; *les gens réfléchissent avant d'agir* (PS201 : P10E). À cela, une autre ajoute que cela encourage les citoyens et citoyennes à *ne pas se satisfaire d'une seule réponse, mais [plutôt de] comparer, faire des recherches et être rigoureux* (P302 : P4E). Le développement du jugement critique des futurs citoyens et futures citoyennes semble aussi contribuer à ce que ceux-ci aient une conscience collective. À ce sujet, une personne affirme que :

Si je peux contribuer à la pensée de l'autre, l'autre pourra contribuer à ma pensée et c'est par l'union des différentes pensées améliorées qu'on va pouvoir devenir de meilleur citoyen, qu'on va pouvoir être plus écologique, plus éthique et plus altruiste. [...] tout cela me centre sur l'utilité et la nécessité du groupe pour être (PS202 : P8E).

Le développement du jugement critique fait aussi en sorte que les citoyens et citoyennes peuvent vivre dans une société démocratique. D'abord, cela leur permet *de s'émanciper, de se libérer des traditions, d'un certain joug. Cela ouvre à une certaine liberté* (E103 : P3E). Aussi, dans une société où le jugement critique est favorisé, *les divergences de points de vue [...] sont exprimées* (P302 : P6E) et les individus apprennent à *argumenter [et] à discuter de questions plutôt que de se mettre le poing dans la figure* (PS203 : P3E).

Enfin, une personne interrogée soutient qu'il est impossible de concevoir que la démocratie puisse survivre *si les professionnels [...] ne sont pas critiques [...]* (PS202 : P4E).

4.1.3.3 Difficultés rencontrées relativement au développement du jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

L'entretien, réalisé auprès des personnes, ne comportait aucune question relativement aux difficultés rencontrées en formation à l'enseignement pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes. Toutefois, trois difficultés sont ressorties de leurs propos : la taille du groupe, le manque de temps ainsi que le manque d'outils.

La difficulté la plus souvent exprimée est celle *des groupes trop nombreux* (CC402 : P4E). Par exemple, quand les groupes *[sont composés entre] 70 et 75 étudiants, ce n'est pas vraiment possible* (PS202 : P6E) de développer le jugement critique, car des groupes de cette taille *ne favorisent pas [les] échanges* (CC402 : P4E). De plus, l'environnement physique, c'est-à-dire la classe, est souvent inadéquat pour recevoir les groupes de cette taille. À ce sujet, une personne souligne qu'au

début de certaines sessions, il manque des chaises et des tables pour les étudiants et étudiantes ou encore que la classe était tout simplement trop petite. L'idéal serait d'avoir *des plus petits groupes pour pouvoir faire des discussions en classe ; des groupes de 25 ou 30 [étudiants et étudiantes] maximum* (PS202 : P6E).

Une autre difficulté rencontrée est le manque de temps, au cours d'une seule session, pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. En ce sens, une personne indique que le problème réside dans *le [peu de] temps qu'[elle] a pour faire comprendre [aux étudiants et étudiantes] ce qu'ils sont en train de vivre dans ce processus-là. [Elle] n'a pas toujours le temps dans [les] blocs de cours de trois heures et dans [les] 15 semaines de la session* (P301 : P5E). Pour contrer cette difficulté, cette participante propose une solution, qu'elle qualifie elle-même d'utopique. Elle propose que les professeurs aient quelques cours avec le même groupe d'étudiants et d'étudiantes afin de les accompagner, sur une plus longue période de temps, dans le développement de leur jugement critique.

Enfin, une personne tient à souligner qu'il y a un *manque d'outils dans le programme de formation des maîtres pour développer [cette compétence]* (PS202 : P10E). Cependant, elle ne propose pas de pistes de solution pour contrer cette difficulté. Elle ajoute simplement

qu'il y a beaucoup de choses qui ont été mises dans le programme parce que c'était de mise de les mettre pour être conforme à l'évolution du monde. [Toutefois, il n'y a pas de propositions] de moyens pour vraiment les actualiser, les mettre en œuvre (PS202 : P10E).

4.1.4 Résumé de l'analyse des données de recherche et idées retenues pour la discussion

Pour résumer cette première partie de l'analyse des données de recherche, il est possible d'avancer que les personnes interrogées attribuent différents sens aux concepts de « jugement » et « jugement critique ». Parfois, les propos analysés font ressortir que ces deux concepts ont la même signification dans le sens qu'ils renvoient à une prise de distance ou qu'ils sont le produit d'une pensée critique alors que d'autres fois, ils sont totalement opposés. En ce sens, le jugement est défini comme étant une opinion spontanée qui n'est pas appuyée sur des critères tandis que le jugement critique est réfléchi et consiste à avoir recours à des critères pour appuyer ses propos. Le chapitre suivant permettra de définir et de nuancer ces concepts à partir des données de recherches analysées, puis de les compléter par des écrits théoriques des auteurs cités dans le cadre de référence. Ces explications permettront principalement de mettre en valeur l'idée que le jugement se définit comme un produit, mais aussi comme un processus lorsqu'il s'agit d'exercer son jugement. Aussi, les explicitations relativement au concept « jugement critique » seront discutées en fonction de la compétence transversale du programme de formation.

En ce qui a trait aux utilités de développer le jugement critique auprès des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il ressort d'abord que le développement de cette compétence leur permettra d'agir en tant que professionnelle ou professionnel, héritier critique et interprète de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. Dans la pratique, cela peut les mener à faire des choix didactiques ou pédagogiques appropriés au contexte ou à prendre une distance à l'égard du savoir et à remettre en doute leurs propres connaissances. La mise en œuvre de leur jugement critique leur permettra également d'apprendre à vivre ensemble et à exercer leur citoyenneté dans le sens qu'ils seront appelés à respecter l'autre, à accueillir la

pluralité et à agir en tant que citoyen responsable dans le but d'assurer la survie de la démocratie. Pour appuyer les utilités à développer cette compétence auprès des futurs enseignants et futures enseignantes, des liens seront faits, dans la discussion, avec la première compétence professionnelle à l'enseignement et avec le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » du PFEQ.

Enfin, il semble que certaines personnes interrogées aient éprouvé des difficultés au moment de développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Ces difficultés sont : la taille des groupes, le manque de temps ainsi que le manque d'outils. Dans le chapitre portant sur la discussion, ces dernières pourront être expliquées à partir de recherches effectuées dont l'objectif consistait à développer la pensée critique, principalement chez des élèves du primaire.

4.2 Résultats ayant trait aux interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

Au cours de l'entretien, les personnes ont été amenées à décrire entre trois et cinq interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement⁸. De leurs propos, deux types d'interventions émergent : 1) celles s'inscrivant dans le cadre théorique de la pensée critique (communauté de recherche, questionnement et dialogue philosophiques, débat argumenté) et 2) celles provenant des pratiques de ces personnes et contribuant à développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes seulement si elles sont réalisées dans cette perspective. Toutefois, avant d'aborder plus spécifiquement ces interventions pédagogiques, des

⁸ Il est possible de consulter la grille d'analyse, se trouvant à l'Appendice N : elle a permis à la chercheuse de présenter les interventions pédagogiques proposées dans cette partie de ce chapitre.

conditions préalables au développement de cette compétence sont avancées. Enfin, pour conclure cette seconde partie de l'analyse des données de recherche, un résumé ainsi que des idées retenues pour la discussion sont présentés.

4.2.1 Conditions préalables au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

Tout au long de l'entretien, les participants et participantes ont souligné, de façon implicite, des conditions préalables au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. On pourrait traduire ces conditions préalables par des « acquis » que la personne enseignante doit elle-même posséder pour développer le jugement critique des apprenants et apprenantes. Il importe de mentionner qu'à l'exception d'une seule idée s'adressant particulièrement aux futurs enseignants et futures enseignantes, la plupart des propos font référence aux professeurs et professeures en formation à l'enseignement. Cependant, il est possible de croire que ces conditions préalables, émergeant du discours des personnes interrogées, s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement.

Certains participants et certaines participantes mentionnent que les professeurs et professeures sont appelés à développer eux-mêmes la compétence « exercer son jugement critique » pour pouvoir ensuite la mettre en œuvre auprès de leurs étudiants et étudiantes. À ce sujet, une de ces personnes suppose *qu'il est plus facile de l'enseigner aux autres si on sait soi-même ce dont il s'agit* (PS201 : P3E). Aussi, en s'appropriant cette compétence, une autre personne explique qu'elle a pu la développer auprès des étudiants et étudiantes en faisant du modelage. *Il a fallu que je me l'approprie moi-même, que je me l'enseigne pour [pouvoir ensuite] l'enseigner aux futurs maîtres en faisant du modelage* (E101 : P9E). Par exemple, à travers son

enseignement, elle évalue *de façon critique un site Internet* (E101 : P9E) et de leur côté, les personnes apprenantes évaluent la mise en œuvre de cette compétence à partir de critères. Selon elle, elle *encourage les étudiants et étudiantes à développer leur jugement critique* (E101 : P9E). Dans ce même ordre d'idées, d'autres participants et participantes ont également souligné l'importance de développer, en tant que futurs enseignants et futures enseignantes, la compétence transversale « exercer son jugement critique » ou d'*être un modèle* (PS201 : P3E) afin de pouvoir, par la suite, la développer chez des élèves. S'ils n'ont pas développé cette compétence en formation à l'enseignement, *comment vont-ils faire, dans la classe, pour régler un dilemme éthique ou pédagogique ? [...] Comment vont-ils faire pour développer chez les enfants cette compétence-là si eux-mêmes ne savent pas ce que c'est ?* (PS202 : P4E).

Quelques personnes suggèrent aussi que les professeurs et professeures travaillent en collaboration pour développer cette compétence chez les futurs enseignants et futures enseignantes. Elles proposent qu'ils planifient des moments pour se rencontrer, pour *s'assurer [qu'ils ont] la même compréhension de la compétence transversale « exercer son jugement critique »* (P401 : P6E), mais aussi pour discuter de ce qui est réalisé dans les cours pour la mettre en œuvre et ce qui peut être fait pour la développer davantage.

Qu'on s'assoie ensemble [...] pour se dire : « Moi, je travaille sur le jugement [et] cela veut dire ... Dans mes cours, je demande telle ou telle façon de travailler et j'ai des exigences. Est-ce que cela vous convient ? » [...] Qu'on s'assoie ensemble et qu'on essaie de s'entendre sur ce qu'on veut développer, comment peut-on le développer et qu'est-ce qu'on peut faire pour s'entraider ? (E102 : P5E)

Une de ces personnes souligne également que des professeurs et professeures, qui collaborent pour développer cette compétence, ont beaucoup plus d'impact qu'une seule personne qui tente de tout faire dans un seul cours de 45 heures.

Un certain nombre de personnes interrogées proposent aussi de faire réfléchir, en formation à l'enseignement, les étudiants et étudiantes afin qu'ils prennent conscience de la façon dont ils ont développé ou peuvent développer leur jugement critique. Il s'agit de les amener à *s'interroger par rapport à cela et toujours continuer à se demander comment faire pour le développer davantage* (CC402 : P3E). Pour une personne, si les étudiants et étudiantes *n'ont pas conscience qu'ils développent leur jugement critique, [ils] ne le développent pas* (E102 : P4E). À ces propos, une autre participante ajoute que *le dire fait partie de cette prise de conscience et [aide] à développer le jugement critique* (P301 : P7E).

4.2.2 Interventions pédagogiques faisant référence au cadre conceptuel de la pensée critique et pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

Dans la première étape de classement des données de recherche, certaines interventions pédagogiques, proposées par les participants et participantes, ont été codifiées à partir du cadre de référence présenté auparavant dans ce mémoire de maîtrise. Ce classement a permis de faire émerger des interventions, telles que la philosophie pour enfants (PPE) ; la communauté de recherche ; le questionnement et le dialogue philosophiques ainsi que le débat argumenté, qui sont proposées dans cette partie de ce chapitre pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

4.2.2.1 Philosophie pour enfants (PPE)

Une seule personne a abordé, de façon explicite, la philosophie pour enfants (PPE). À l'intérieur de ces cours, elle dit faire *des activités de philosophie*

mathématique [en travaillant avec] des textes faits pour les élèves (PS203 : P4E). Avec ses étudiants et étudiantes, elle suit la démarche [de la PPE] : lectures, choix d'une question [philosophique], élaboration d'une discussion [et] inclusion d'activités mathématiques reliées à la question (PS203 : P4E). Lors de la discussion, le tiers du groupe est en observation (PS203 : P4E). Les observateurs et observatrices se posent des questions telles que : Qui parle ? [...] Comment les [individus] interagissent ? [...] Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi cela se passe-t-il comme cela ? (PS203 : P4E). Ils portent également une attention particulière aux manifestations d'une pensée critique, d'une pensée créative ou d'une pensée qu'on appelle de sollicitude ou responsable. Quand cela se produit ? Comment cela se produit ? Qui l'a produite dans l'équipe ? Quels sont les effets ? (PS203 : P4E). Pour cette personne, la PPE favorise le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes, car elle encourage la discussion et le respect des autres [...] il faut discuter, il ne faut pas s'engueuler, il faut se respecter (PS203 : P8).

4.2.2.2 Communauté de recherche

Plus de la moitié des personnes interrogées ont nommé la communauté de recherche, et plus particulièrement la communauté virtuelle de recherche telle que le forum de discussion, comme une intervention pédagogique pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

Réalisé dans une perspective de développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes, le forum de discussion permet, selon certaines personnes, de décrire une situation ou un événement vécu. Toutefois, une de ces personnes remarque que la plupart du temps, les forums de discussion sont plutôt anecdotiques qu'analytiques. Pour contrer ce problème, elle *demande à l'étudiant de*

donner la description exacte de la situation [et] des élèves en cause, [puis d'expliquer] comment il se sentait [...]. Une fois qu'il a décrit la situation, [il est amené à expliquer les raisons justifiant] l'intervention utilisée (E103 : P8E). Selon cette personne, cette façon de faire favorise, chez les étudiants et étudiantes, la réflexion sur leurs façons d'agir en cours d'action. À ces propos, un autre participant ajoute que l'utilisation du forum de discussion *les oblige à décrire la situation ; à en dire suffisamment pour que les autres [puissent] réagir, donner un conseil [ou leur] avis (PS203 : P7E).*

La communauté de recherche qui, dans ce cas-ci, est représentée sous la forme d'un forum de discussion, favorise le développement du jugement critique, car *plusieurs opinions sont émises (E101 : P8E).* Cela fait en sorte que les individus *apprennent à vivre ensemble, à se respecter, à accueillir les opinions différentes (P301 : P10E), à écouter l'autre et à apprendre à dire les choses de façon respectueuse (E102 : P10E).* Elle invite également les membres à *prendre position (CC403 : P7E).* En ce sens, une des participantes souligne qu'*il y a obligatoirement de l'argumentation et de la justification d'idées dans une communauté virtuelle de recherche (E101 : P5E).* Enfin, pour une personne, la communauté de recherche permet d'apprendre à se connaître, c'est-à-dire qu'elle *fait vivre des expériences [...] qui permettent de prendre conscience qu'il y a des choses qu'il va falloir travailler (P301 : P10E) sur soi-même.*

4.2.2.3 Questionnement philosophique

Les trois quarts des participants et participantes ont nommé le questionnement comme étant une intervention pouvant développer le jugement critique des futurs

enseignants et futures enseignantes. En revanche, à l'exception de deux personnes, elles n'abordent pas cette intervention dans une perspective philosophique.

La plupart des personnes considèrent que le questionnement peut être utilisé pour faire réfléchir les étudiants et étudiantes. Par exemple, l'une d'entre elles leur pose des questions pour les faire réfléchir aux plans de cours qu'ils ont préparés. *Pourquoi préparez-vous le plan de cours comme cela ? [...] Pourquoi est-ce la meilleure solution dans ces circonstances ? Est-ce que [vous avez] tenu compte des faits ?* (E103 : P3-4E). Selon cette personne, cette façon de faire permet aux étudiants et étudiantes de prendre conscience qu'en fonction du contexte ou de la situation, le plan de cours préparé n'est peut-être pas adéquat. Deux autres personnes précisent avoir recours à cette intervention pédagogique lors des supervisions de stage afin que le ou la stagiaire réfléchisse à son expérience en classe et l'analyse. En ce sens, l'une d'elles pose des questions telles que :

Quelles sont les compétences que tu [voulais développer] ? Est-ce qu'on retrouvait cela dans le déroulement ? Qu'est-ce qui t'a permis de faire cela ? Est-ce que tu as pensé [de faire] telle chose ? La clôture [de ton] cours joue-t-elle vraiment son rôle ? Est-ce que l'objectivation est pertinente ? (CC402 : P4E).

Réalisé dans cette perspective, le questionnement permet ainsi au stagiaire de revenir sur une expérience vécue, mais aussi de voir les autres possibilités qui s'offraient à lui ou à elle. À ces propos, deux participantes mentionnent que ce genre de réflexion permet aux étudiants et étudiantes de *prendre conscience de ce qu'[ils font]* (P301 : P5E) ; *de regarder les conséquences de [leurs] actions* (PS202 : P8E).

Deux des personnes interrogées nous informent qu'elles utilisent le questionnement pour que les étudiants et étudiantes argumentent leur point de vue ou justifient leur position. Par exemple, l'un des participants dit construire ses questions d'examen en leur demandant de présenter un savoir théorique pour ensuite en

discuter, argumenter ou donner les raisons [justifiant leur] position (E103 : P6E). Pour lui, ce genre de questions permet d'*entrer en rapport avec un terme [ou] une notion et [de] donner son point de vue (E103 : P6E).*

Tel que mentionné précédemment, seulement deux personnes utilisent le questionnement dans une perspective philosophique où ce dernier est suscité à l'intérieur d'une communauté de recherche. L'une d'elles demande aux futurs enseignants et futures enseignantes de déposer, sur un blogue, *une question qui suscite l'argumentation [...] et de la réflexion [pour] amener leurs pairs à aller au-delà (E101 : P6E).* Toutefois, cette personne souligne qu'elle doit constamment inviter, ceux et celles qui répondent à une question déposée sur le blogue, à argumenter davantage. *Justifie ton point de vue. Qu'est-ce qui te fais dire cela ? Qu'est-ce qui t'a amené à prendre cette tangente-là ? Tu as énoncé telle et telle idée, pourrais-tu m'en dire davantage ? (E101 : P5E).* L'autre personne emploie cette intervention pour susciter un dialogue entre les étudiants et étudiantes. Dans ses cours, elle leur demande de relever *des questions qui les intéressent [...]. Ils discutent de ces questions-là [qui sont] des questions conceptuelles [ou] philosophiques ; des questions ouvertes. Ils ne peuvent pas répondre par oui ou par non (PS202 : P6E).* Pour elle, utilisé dans cette perspective, le questionnement *permet de pousser plus loin la réflexion (PS202 : P8E).*

Peu de personnes ont expliqué en quoi le questionnement favorise le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Pour l'une d'entre elles, cette intervention pédagogique leur permet *de justifier leur positionnement et de donner les raisons, c'est-à-dire les critères sur lesquels ils se basent pour [analyser] tel problème ou telle situation (E103 : P7E).* Une autre personne pense que le questionnement *amène [les étudiants et étudiantes]*

à voir plus large ; plus grand. Cela les [incite] à voir autre chose ; [à s']ouvrir [et à] voir d'autres avenues ou d'autres pistes (CC402 : P5).

4.2.2.4 Dialogue philosophique

Lorsqu'il a été demandé aux personnes de nommer des interventions pédagogiques qu'elles utilisaient ou qui pouvaient être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, deux participantes affirment explicitement que le dialogue *est un bon moyen* (E102 : P6E) voire même, *le meilleur moyen* (PS202 : P7E) pour le développer. Pour l'une d'elles, le dialogue philosophique s'inscrit dans l'approche de la philosophie pour enfants et lorsqu'elle décide d'utiliser cette intervention, il y a, au départ, *un problème social quelconque, qui peut concerner la violence, l'éducation [...]* (PS202 : P6E), et sur lequel les étudiants et étudiantes discutent. Pour elle, ce genre d'échange suppose que la personne enseignante anime *la discussion pour apporter des contre-exemples, amener [les étudiants et étudiantes] à être critiques [et les inciter à s']inspirer de l'opinion de l'autre pour améliorer ou nuancer [leur] propre pensée* (PS202 : P6E). Le dialogue philosophique favorise le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes, car ceux-ci apprennent à respecter et à *écouter les autres, [...]* à nuancer *[leurs] opinions, à poser des hypothèses, [...]* à construire sur *les idées des autres* (E102 : P7E). Dans le même ordre d'idées, il permet de *s'inspirer [...]* des idées de l'autre pour faire évoluer notre point de vue, *[le] corriger et [l']améliorer* (PS202 : P7E). Aussi, il invite à discuter des opinions émises, car *ce n'est pas vrai que toutes les opinions sont bonnes [et] que toutes les perspectives sont valables* (PS202 : P6E).

Les autres personnes interrogées parlent davantage de discussion que de dialogue philosophique⁹ et deux d'entre elles utilisent cette intervention lorsque les étudiants et étudiantes travaillent en sous-équipes pour discuter, par exemple, de textes théoriques. À ce sujet, l'une d'elles explique que dans sa classe, des équipes de six étudiants et étudiantes sont formées et chacune d'entre elles doit lire un texte différent, mais portant sur le même thème afin de pouvoir en discuter par la suite. *Par exemple, est-ce qu'on devrait donner des consignes floues aux élèves ou est-ce qu'on devrait donner des consignes très précises ?* (PS201 : P6E). À partir des lectures qu'ils ont faites, les étudiants et étudiantes discutent entre eux sur ce thème. La discussion permet, tout comme le dialogue philosophique, de discuter des opinions ou des idées émises dans le but de se donner une compréhension partagée d'un thème ou de remettre en question ses propres idées. Elle favorise également l'argumentation, c'est-à-dire que les personnes apprenantes sont appelées à argumenter ou à justifier leurs opinions en s'appuyant sur des critères. En ce sens, une personne dit que la discussion *amène les étudiants à réagir, à se justifier, à poser un jugement critique sur ce qui s'est passé en s'appuyant sur des choses, sur des observations* (PS203 : P4E). Toutefois, une personne soulève que, dans ses cours, *s'il y a des points de vue différents qui sont apportés, ce n'est pas discuté tant que cela* (CC402 : P4E). Elle va même jusqu'à dire que les étudiants et étudiantes évitent ce genre de discussion. Enfin, pour deux personnes, la discussion favorise aussi *la pluralité des points de vue [et l'ouverture] aux autres idées* (P303 : P5E).

⁹ Les nuances entre les concepts « dialogue philosophique » et « discussion philosophique » sont expliquées dans le chapitre II à la section *dialogue philosophique*. De plus, les propos des participants et participantes, présentés ci-haut en ce qui a trait à ces deux notions, sont discutés dans la section *dialogue philosophique* du cinquième chapitre.

4.2.2.5 Débat argumenté

Plus de la moitié des personnes interrogées ont nommé le débat comme étant une intervention pédagogique pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Il importe de mentionner qu'elles ne parlent pas explicitement de débat argumenté, mais il ressort toutefois des propos de certaines personnes que cette intervention pédagogique est utilisée dans une perspective d'amélioration de la capacité d'argumentation des futurs enseignants et futures enseignantes.

À travers ces propos, deux personnes expliquent comment elles utilisent le débat dans leur classe pour développer le jugement critique des apprenants et apprenantes. L'une d'elles distribue aux étudiants et étudiantes des textes portant sur un même thème, mais apportant des visions différentes. Cette personne souligne que le débat s'actualise à plusieurs niveaux et que les personnes apprenantes ont à argumenter sur les assises et les fondements de ces textes, les auteurs de ces textes et sur le thème abordé par l'entremise de ces écrits. Une autre personne soumet, au début de chacun de ses cours, un événement faisant les manchettes de l'actualité et *qui est lié, de près ou de loin, aux enfants [ou] à l'éducation* (CC401 : P4E). Pour elle, c'est une occasion de susciter le débat et d'offrir aux étudiants et étudiantes une tribune pour s'exprimer.

Bien que certains participants et certaines participantes utilisent le débat dans une perspective d'argumentation, deux d'entre eux tiennent à souligner que celui-ci est souvent utilisé dans une perspective de compétition. À ce sujet, une personne confirme qu'elle

note souvent, dans les débats, que les gens, au lieu d'essayer de faire avancer la discussion pour aller vers la vérité, [...elles essaient] de gagner [leur]

point ou de clouer le bec de l'autre sans finir la discussion ou aller au fond des choses (PS201 : P4E).

À ces propos, une autre participante dit que certains individus utilisent le *débat dans une perspective compétitive où il doit y avoir un gagnant et un perdant. [...] C'est une joute verbale où [il faut] réussir à écraser l'autre [et] à sortir gagnant (PS202 : P7E)*. Cette personne ajoute que réalisé de cette façon, ce genre de débat confronte les étudiants et étudiantes plutôt que de les stimuler dans le développement d'une pensée critique. Pour elle, cette confrontation permet peut-être d'expliquer que certains individus *se taisent parce qu'ils n'ont pas confiance en eux [et qu'] ils ont peur d'être ridiculisés (PS202 : P7E)*. D'ailleurs, la personne soumettant à ces étudiants et étudiantes des événements faisant les manchettes de l'actualité remarque qu'il est difficile pour eux d'émettre leur opinion. Toutefois, elle pense plutôt que c'est parce qu'ils *ne veulent pas déplaire [et qu'ils] ne veulent pas perdre de point. C'est la pédagogie de la bonne réponse. [Ils] n'osent pas lever la main (CC401 : P4E)*.

Pour réellement développer des compétences argumentatives chez les étudiants et étudiantes, une des personnes interrogées propose de leur donner *un problème [où] ils doivent faire une justification de leur position et une critique de leur justification (PS202 : P5E)*. Cependant, son expérience professionnelle lui permet de dire qu'il est difficile pour eux de procéder à ce genre d'argumentation, car ils doivent critiquer leur propre justification et ils ont plutôt *tendance à opposer leur critique à leur justification au lieu de la nuancer ou de lui donner une perspective différente (PS202 : P5E)*. Une participante ajoute, en revanche, que le développement de ce genre de compétences, chez les futurs enseignants et futures enseignantes, leur permet de porter *un jugement éclairé, [...] délibéré, conscient, ouvert [et] transparent (PS201 : P5E)*. Elle les invite à consulter la théorie pour construire leur argumentation et à expliquer *les arguments qui les ont menés à telle conclusion (PS201 : P5E)*.

Si le débat est réalisé dans une perspective favorisant l'apprentissage à débattre et suscitant des compétences argumentatives chez les étudiants et étudiantes, il peut cependant contribuer au développement de leur jugement critique. D'abord, tel que son nom l'indique, le débat argumenté permet *le développement d'un argumentaire* (PS203 : P6E). Il permet aussi de réfléchir aux opinions émises, mais aussi de les discuter et de les confronter. Par exemple, on *décide si une opinion est meilleure qu'une autre [ou on] confronte les données, les opinions et les points de vue divergents* (PS201 : P7E). Pour une personne, le débat contribue à ce que les étudiants et étudiantes apprennent à écouter l'autre. Dans cette optique, elle ajoute :

Apprendre à débattre c'est apprendre à écouter l'autre, apprendre à aller au fond des choses [et] à chercher la vérité. [C'est aussi] se dire que d'autres opinions méritent d'être écoutées et qu'on peut arriver à une entente parce qu'on va écouter les arguments des uns et des autres [afin de] choisir ce qui est le mieux pour tout le monde (PS201 : P11E).

Une personne renchérit sur ces propos en disant que *c'est à plusieurs qu'on construit une idée. [...] C'est en discutant avec les autres qu'on construit [...] sur un sujet* (P303 : P7E).

4.2.3 Autres interventions pédagogiques pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

Au cours du classement des données de recherche, des interventions pédagogiques, contribuant au développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes, ont émergé des propos des personnes interrogées, mais elles ne s'inscrivent pas dans le cadre de référence utilisé dans ce mémoire. Ces interventions sont : l'autoévaluation, l'observation, le conflit cognitif, l'analyse de textes, l'étude de cas et le jeu de rôle. Avant de les présenter, il importe de

mentionner que les participants et participantes ont peu décrit ces interventions et la façon dont elles mettent en œuvre le jugement critique des personnes apprenantes.

4.2.3.1 Autoévaluation

Quelques personnes interrogées ont mentionné que l'autoévaluation d'une tâche réalisée à l'intérieur d'un cours ou en cours d'action est une intervention pédagogique pouvant développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Certaines d'entre elles leur demandent de porter un regard sur une tâche réalisée dans le cadre d'un cours. Par exemple, une professeure demande à ses étudiants et étudiantes d'analyser un incident critique ; *un fait déstabilisant affectivement et cognitivement* (CC403 : P4E). Ce genre d'analyse conduit les personnes apprenantes à consulter les écrits et à se faire leur propre idée de la situation, à prendre une décision pour réinvestir dans la pratique puis, à porter un regard sur la façon dont elles ont réalisé cette analyse. L'autoévaluation entre en ligne de compte lorsqu'elle leur demande de porter un regard sur le travail réalisé à partir de critères prédéterminés par elle. Ces critères sont : *la profondeur, la cohérence, la clarté des idées, la langue et la capacité d'objectivation* (CC403 : P5E).

Une autre souhaiterait que les étudiants et étudiantes s'autoévaluent lorsqu'ils sont en action. À ce sujet, elle propose que les apprenants et apprenantes puissent enregistrer, sur un support audiovisuel, un cours qu'ils réalisent lors de leur stage et ensuite s'autoévaluent pour comprendre *pourquoi ils ont réagi de telle façon ?* (E102 : P8E) dans telle situation. Pour cette personne, cette intervention pédagogique

permet de voir l'impact de leurs actions sur un groupe d'élèves ou sur l'apprentissage d'un élève en particulier. [...] Ils sont en train de se demander si c'est correct. Ils font une réflexion sur leur propre travail [...en se donnant] des critères d'autoévaluation (E102 : P8E).

À ces propos, un des participants ajoute que ce genre de réflexion permet de porter un regard critique sur ses actions ; de faire un retour sur soi. Il se demande *comment [on] peut apprécier les choses si [on] ne fait pas ce retour ?* (E103 : P9E).

4.2.3.2 Observation

L'observation des pairs ou d'enseignants et d'enseignantes en action a également été soulevée, par le quart des personnes interrogées, comme une intervention pouvant développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. L'une d'entre elles l'utilise déjà en demandant aux étudiants et étudiantes d'observer leurs pairs lorsque ceux-ci réalisent, par exemple, un micro-enseignement. Selon elle, il n'est pas facile pour eux d'observer leurs pairs, car ils *n'ont pas cette habileté d'observation, c'est-à-dire l'habileté à regarder attentivement en fonction d'un objet. [...] Ils n'ont pas de critères [d'observation]* (E103 :P5E). À travers ses cours, elle tente donc de les amener à présenter et à décrire *le contexte et les variables [pour] qu'ils réalisent que [l']acte pédagogique prend cours dans un contexte* (E103 :P5E). Pour ce faire, ils sont amenés à se poser les questions suivantes : *Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ? Quelles sont les raisons [apportées pour expliquer leurs propos] ?* (E103 :P5E).

Une autre personne demande aux étudiants et étudiantes d'observer un enseignant ou une enseignante en action. Pour elle, observer signifie *décortiquer le mouvement pour l'analyser ; porter un regard sur [les] pratiques professionnelles* (CC401 : P5E). En bout de piste, si un événement ou une situation problématique survient en classe, elle demande aux étudiants et étudiantes d'observer ce qui se

passé, de se distancier de cet événement ou de la situation et de se demander comment ils réagiraient dans ce contexte.

4.2.3.3 Conflit cognitif

Seulement deux personnes soutiennent qu'il est possible de développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes en suscitant des conflits cognitifs. À ce sujet, l'une d'elles dit qu'elle *essaie toujours de leur faire vivre des conflits cognitifs [...afin] de leur faire prendre conscience qu'ils ont une expertise et des conceptions, mais [qu'ils doivent] aller au-delà [de cela]* (E102 : P5-6E). À ces propos, l'autre personne ajoute que le professeur ou la professeure se doit de *trouver des situations qui confrontent les étudiants [afin] qu'ils se rendent compte que ce qu'ils croient être acquis [...] ne l'est pas* (PS201 : P8E) ou *ce qu'ils pensaient être une vérité n'en est pas une* (PS201 : P7E).

4.2.3.4 Analyse de textes

Deux autres participantes procèdent à des analyses de textes avec leurs étudiants et étudiantes, pour développer leur jugement critique. Dans les deux cas, elles soumettent des textes portant sur un thème en éducation et pour réaliser ce genre d'analyse, les étudiantes et étudiants sont invités à répondre à des questions. Pour l'une d'elles, cette analyse permet *de se distancier du texte* (CC401 : P4E) alors que pour l'autre, cela les *oblige à s'inscrire dans un paradigme éducationnel* (P303 : P5E) afin de comprendre les gestes qu'ils posent en classe. Cette même personne ajoute aussi que cela leur permet de s'alimenter au plan théorique *pour pouvoir ensuite développer [leur pensée]* (P303 : P6E).

4.2.3.5 Étude de cas

Pour développer cette compétence auprès des futurs enseignants et futures enseignantes, un des participants propose aussi de leur *présenter des situations problèmes décontextualisées [où ils auraient à] interpréter un ensemble de situations et y trouver des solutions [...]* (E103 : P7E). D'ailleurs, une autre participante propose à ses étudiants et étudiantes, *des cas tirés d'une expérience [et] reliés à leur expérience [où elle] leur demande de faire une réflexion éthique et critique, [d']analyser toutes les conséquences possibles pour la personne qui vit le dilemme [et] de prendre une position éclairée* (PS202 : P5E). Cependant, ces deux personnes ne spécifient pas en quoi l'étude de cas favorise le développement du jugement critique des personnes apprenantes.

4.2.3.6 Jeu de rôle

Une seule personne propose aussi d'utiliser le jeu de rôle, *avec toutes les limites que cela peut supposer* (PS203 : P4E), pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Pour réaliser le jeu de rôle, cette personne dit choisir, comme élément déclencheur, une situation qui déstabilise les étudiants et étudiantes ; *une situation observée [et] qui est réaliste* (PS203 : P4-5E). Dans la classe, *il y a des étudiants qui jouent le rôle de l'élève [et] d'autres, le rôle de l'enseignant* (PS203 : P5E). Pour lui, cette intervention pédagogique les *oblige à argumenter, à défendre [leur] point de vue* (PS203 : P5E) parce qu'ils sont appelés à justifier leurs réactions ; à se construire un argumentaire. Aussi, ils apprennent à *ne pas juger la situation trop rapidement* (PS203 : P5E).

4.2.4 Résumé de l'analyse des données de recherche et idées retenues pour la discussion

Pour cette seconde partie de l'analyse des données de recherche, les propos des personnes interrogées font d'abord ressortir des conditions préalables que la personne enseignante doit elle-même posséder pour développer le jugement critique des apprenants et apprenantes. Ces conditions sont : le développement de cette compétence chez les professeurs, le modelage ainsi que le travail en collaboration. Dans le chapitre suivant, ces conditions seront discutées afin d'en démontrer leur importance dans le développement de cette compétence chez les futurs enseignants et futures enseignantes.

Cette analyse permet également de dégager et de décrire, toujours à partir des propos des participants et participantes, des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes. Le principal aspect que l'on pourrait soulever est que certaines interventions (communauté de recherche, questionnement et dialogue philosophiques, débat argumenté) s'inscrivent dans le cadre de référence proposé dans ce mémoire alors que d'autres (autoévaluation, observation, conflit cognitif, analyse de texte, étude de cas, jeu de rôle) ont émergé au cours de l'analyse. Dans la discussion, les interventions s'inscrivant dans le cadre théorique de la pensée critique seront discutées à partir d'écrits d'auteurs et de la compétence transversale « exercer son jugement critique » du PFEQ. Pour ce qui est des interventions pédagogiques ayant émergé des propos des personnes interrogées et ne s'inscrivant pas dans le cadre théorique de la pensée critique, elles seront discutées dans le but d'expliquer les façons dont elles peuvent être utilisées pour développer cette compétence auprès des futurs enseignants et futures enseignantes. Il importe également de mentionner que tout au long de cette discussion, des similitudes et des

différences seront soulevées entre les groupes de personnes interrogées, c'est-à-dire ceux et celles dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique et ceux et celles dont l'enseignement et la recherche ne sont pas nécessairement en lien avec ces thèmes.

CHAPITRE V

DISCUSSION

À la lumière des données de recherche, présentées dans la partie précédente, les résultats de cette analyse sont interprétés dans ce chapitre : il sera d'abord discuté de ceux qui se rapportent aux concepts « jugement » et « jugement critique ». Ensuite, les utilités à développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, les difficultés rencontrées par les personnes interrogées ainsi que les conditions préalables, relativement à la mise en œuvre de cette compétence, sont expliquées. Le chapitre se conclut avec l'interprétation de l'aspect central de ce projet de recherche, c'est-à-dire les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.

5.1 « Jugement » et « jugement critique »

Il ressort de l'analyse des données de recherche différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ». Pourtant, lorsqu'on consulte le cadre de référence de ce mémoire, en ce qui a trait à ces deux notions, il ne semble pas exister de différences importantes. Alors, comment expliquer que les personnes interrogées définissent différemment ces concepts ?

On peut penser que les expertises ainsi que les expériences de vie différentes de ces personnes ont fait en sorte que l'analyse des données de recherche a fait ressortir divers sens aux concepts « jugement » et « jugement critique ». Cependant, on peut aussi avancer que les questions posées, dans la première partie de l'entretien, suggèrent qu'il existe une différence entre « jugement » et « jugement critique ». En

ce sens, les participants et participantes ont d'abord été invités à décrire ce que signifie pour eux le concept de « jugement ». Ensuite, il leur a été demandé d'expliquer ce que veut dire exercer son jugement critique dans le domaine de l'éducation. En introduisant de cette façon le concept de « jugement critique », cette deuxième question sous-entend qu'il existe peut-être une différence entre « jugement » et « jugement critique ». Ce sous-entendu a peut-être aussi été renforcé par une autre question où les personnes ont été incitées à expliquer si elles font une différence entre « exercer son jugement » et « exercer son jugement critique ». En répondant à ces questions, certains participants et participantes ont apporté des nuances aux deux notions alors que d'autres leur ont attribué le même sens. On peut alors se demander s'il existe réellement une différence entre ces deux concepts ?

À l'exception du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui utilise « jugement critique » dans la troisième compétence transversale du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les auteurs (Angers, 1998 ; Angers et Bouchard, 1990 ; Dewey, 2004 ; Legendre, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ; Reboul, 1998) emploient plutôt le concept « jugement ». Ainsi, il ne semble pas exister de différence entre ces deux notions puisque dans les deux cas, les explications apportées pour définir l'un ou l'autre de ces concepts, se rapprochent sensiblement. On pourrait toutefois penser que le qualificatif « critique », qui consiste à avoir recours à des critères pour justifier son opinion et à prendre une distance par rapport à une situation ou à un événement afin d'en prendre connaissance et de l'analyser (Lamarre, 1995), permet de nuancer ces deux notions. En revanche, ces explications se retrouvent également dans les définitions proposées par Lipman (1995/2006) et Angers (1998) pour expliquer le concept de « jugement ».

La principale différence semble résider dans le fait que Lipman (1995/2006) et Angers (1998) définissent davantage le jugement sous l'angle du produit alors que le

MELS l'aborde dans une perspective de développement de compétences, c'est-à-dire comme un processus. Mais encore là, il importe de mentionner que les définitions proposées par Lipman (1995/2006) et Angers (1998) laissent transparaître des éléments de démarche qui sous-tendent le jugement. Ainsi, Lipman (1995/2006, p.204) considère que dans le jugement il y a « élaboration des opinions, des estimations ou des conclusions, parmi lesquelles on peut inclure la résolution de problèmes, la prise de décision et l'étude de nouveaux concepts ». Dans la même perspective, Angers souligne (1998) que poser un jugement c'est peser les éléments de preuve, appuyer ses propos par des arguments valables et mettre en doute les affirmations venant de l'extérieur pour prendre position. Il ajoute également qu'il s'élabore à travers une démarche cognitive composée de diverses opérations (Angers, 1998). Bien que ces auteurs apportent implicitement des éléments de démarche ou de processus pour expliciter ce qu'est le jugement, il est important de mentionner que les idées de ces auteurs, relativement au concept de jugement, ont probablement émergé à l'époque où les programmes s'élaboraient par objectifs. De plus, au moment où ils ont défini ce concept, le développement de compétences ne faisait pas encore partie du vocabulaire usuel ou faisait nouvellement son apparition en éducation. Ces explications permettent peut-être d'expliquer qu'ils conçoivent le jugement comme un produit tout en fournissant des explications en lien avec le processus.

Enfin, on pourrait également penser que l'utilisation du concept « jugement critique » dans le programme de formation évite de créer des ambiguïtés avec les autres types de jugement (jugement de valeur, jugement de réalité, etc.). De plus, en ajoutant le qualificatif critique, le MELS s'assure que le personnel enseignant ne lui attribue pas une connotation péjorative comme la notion de « jugement » qui est souvent perçue, dans le langage courant, comme une opinion irréfléchie, non appuyée sur des critères.

5.2 Des utilités à développer le jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

L'analyse des données de recherche montre que les participants et participantes considèrent que le développement du jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement leur permettra d'agir en tant que professionnels héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de leurs fonctions. De plus, la mise en œuvre de cette compétence peut contribuer à ce que ceux-ci apprennent à vivre ensemble et exercent leur citoyenneté. Cependant, les participants et participantes ont parlé de façon plus explicite de la compétence professionnelle à l'enseignement (MEQ, 2001a) que du domaine général de formation du PFEQ (MELS, 2007).

La première idée, qui peut être apportée pour expliquer cela, est que la recherche porte sur des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être en formation à l'enseignement pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes. On peut alors supposer que les participants et participantes ont consulté la compétence transversale « exercer son jugement critique » du PFEQ pour s'en donner une compréhension. Comme le thème de la recherche suggérait que les questions de l'entretien seraient davantage dirigées sur le plan de la formation à l'enseignement, ils ont peut-être consulté davantage le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement pour faire ressortir les liens existant entre le jugement critique et le développement de compétences sur le plan de la formation à l'enseignement. Aussi, il importe de souligner que le thème de la recherche n'indiquait pas que des questions seraient en lien avec le domaine général de formation « vivre ensemble et citoyenneté » et cela explique peut-être le fait que les personnes en ont discuté de façon plus implicite.

La seconde idée, qui peut être avancée, est que les sujets interrogés, toutes des personnes enseignant au niveau universitaire en formation à l'enseignement, font probablement des liens avec le référentiel de compétences à l'enseignement puisque ce dernier est à la base de la formation. En ce sens, ils ont à accompagner et à évaluer, tant dans les cours que dans les stages, le développement de compétences de leurs étudiants et étudiantes. Aussi, il peut sembler plus évident de faire des liens entre la compétence transversale « exercer son jugement critique » et la compétence professionnelle à l'enseignement « agir en tant que professionnelle ou professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » puisque l'aspect critique se trouve dans les deux énoncés de ces compétences et que la prise de distance fait partie de leur composante.

5.3 Difficultés rencontrées relativement au développement du jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

Les auteurs, consultés pour élaborer le cadre de référence de ce mémoire, ne relèvent pas, à travers leurs recherches, des difficultés qu'ils ont pu rencontrer relativement au développement de la pensée critique ou à la formation au jugement chez les personnes apprenantes, car les thèmes de leurs recherches ne portaient pas spécifiquement sur ce sujet. Par contre, il ressort de l'analyse des données de recherche trois difficultés rencontrées sur le plan de la formation à l'enseignement : la taille des groupes, le manque de temps et d'outils dans les programmes de formation.

Les écrits scientifiques n'indiquent pas quelle est la taille idéale d'un groupe pour favoriser le développement du jugement critique. Cependant, des auteurs (Sasseville et Gagnon, 2007 ; Savard, 2000) disent que les classes les plus appropriées pour favoriser un dialogue, où il y a un partage de points de vue ainsi qu'une construction des opinions à partir de celles des autres, sont celles où le

« mobilier est placé en cercle de façon à ce que les élèves puissent se voir et se parler facilement » (Savard, 2000, p.71). Ainsi, il apparaît qu'un groupe composé d'un trop grand nombre d'apprenants et d'apprenantes ou une classe de petites dimensions ne permettent pas de disposer le mobilier tel que proposé par les auteurs cités précédemment.

En ce qui a trait au manque de temps, une question se pose : pourquoi, lorsque des pédagogies, sollicitant des interactions entre les individus, sont proposées aux personnels enseignants, des difficultés émergent-elles et plus particulièrement des difficultés reliées au temps ? Pour répondre à cette question, il serait intéressant de réaliser une recherche pour comprendre les raisons faisant en sorte que le temps soit perçu comme un inconvénient lors de la mise en place de pédagogies interactives telles que la communauté de recherche. Dans le cadre du présent projet de recherche, la solution qui peut être apportée pour contrer le manque de temps et qui a émergé comme une condition préalable au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, est la collaboration entre les professeurs. Cette collaboration « met en place des interactions qui supposent une coordination d'efforts collectifs [ainsi que] des discussions qui mènent à des prises de décisions collectives et à des interventions concertées » (Lafortune, sous presse). À cet égard, des professeurs des sciences de l'éducation pourraient discuter en équipe dans le but de se donner une vision partagée de la compétence transversale « exercer son jugement critique ». Ils pourraient également faire part de leurs réalisations individuelles pour recevoir des rétroactions de leurs collègues. En fonctionnant de cette façon, ils pourraient tirer profit des expériences de leurs collègues et au cours d'une même session, ils travailleraient davantage dans une même direction qui, dans ce cas-ci, est de favoriser le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.

Pour expliquer la difficulté liée au manque d'outils, dans les programmes universitaires, pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il importe de rappeler que peu d'auteurs ont abordé le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » dans la formation à l'enseignement. Les écrits consultés jusqu'à présent font plutôt référence au développement de la pensée critique (Daniel, 2005 ; Ennis, 1993 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Lipman, 1995). À travers ces références, certains de ces auteurs proposent, aux enseignants et enseignantes, des interventions pédagogiques pour promouvoir la pensée critique des élèves du primaire et du secondaire. De plus, même si on peut parfois en déduire des interventions à réaliser en formation à l'enseignement, de façon explicite aucun d'entre eux ne propose des interventions pédagogiques pouvant être utilisées auprès des futurs enseignants et futures enseignantes en vue de faciliter le développement de leur jugement critique. Ce projet de recherche apportera peut-être des pistes de solution à cette difficulté rencontrée par certaines personnes puisqu'il consiste à dégager et à décrire des interventions pouvant développer cette compétence, puis à expliquer comment elles sollicitent le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement.

5.4 Conditions préalables au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

L'analyse des données de recherche a fait ressortir des conditions préalables au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. De ces conditions, il appert que la personne enseignante est appelée elle-même à développer cette compétence et à en prendre conscience pour pouvoir, par la suite, la mettre en œuvre auprès des apprenants et apprenantes. Cette idée rejoint les propos de Lafortune (2008b) soulignant que la personne accompagnatrice,

dans ce cas-ci la personne enseignante, devrait avoir mis elle-même en pratique les compétences transversales afin de mieux reconnaître le cadre d'utilisation de ces compétences et se rendre compte de leur utilité.

« De plus, pour avoir vécu elle-même la lente progression du développement d'une compétence, la personne accompagnatrice peut cerner avec une plus grande acuité l'état de son développement chez la personne accompagnée. Elle est également en bonne position pour guider cette dernière dans son cheminement après en avoir affronté elle-même les obstacles » (Lafortune, 2008c).

Dans cette même perspective, le MELS (2007) soutient, dans les explicitations de la compétence transversale « exercer son jugement critique », que l'élève « ne pourra apprendre à exercer [cette compétence] que dans la mesure où les enseignants eux-mêmes seront des modèles [...] » (Chap.3, p.9).

La présente recherche s'est effectuée auprès de participants et participantes enseignant au niveau universitaire. On peut supposer que ces personnes ont développé leur jugement critique et qu'elles le mettent en œuvre quotidiennement. En ce sens, que ce soit pour évaluer des travaux scolaires, pour sélectionner des contenus théoriques dans le but d'expliquer un concept ou une approche aux étudiants et étudiantes ou encore pour choisir la méthode de recherche appropriée à un projet, ces personnes ont fréquemment ou généralement recours à leur jugement critique. Ainsi, elles ont intégré cette compétence à leur pratique enseignante. Elles possèdent également les ressources nécessaires pour se donner en exemple (Lafortune et St-Pierre, 1996) afin de contribuer, à leur tour, au développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.

5.5 Interventions pédagogiques faisant référence au cadre conceptuel de la pensée critique et pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiants en formation à l'enseignement

L'analyse des données de recherche permet de dégager des interventions pédagogiques pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Elle permet aussi de mettre en évidence que certaines d'entre elles se rattachent davantage au cadre conceptuel de la pensée critique ; il s'agit ici de la communauté de recherche, du questionnement et du dialogue philosophiques ainsi que du débat argumenté. À partir de ce constat, on pourrait croire que ce sont surtout les personnes, dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique, qui ont proposé ces interventions, mais ce n'est pas le cas. Peu importe le groupe auquel les participants et participantes appartiennent, ils ont tous nommé des interventions s'inscrivant dans le cadre théorique de la pensée critique. La principale différence réside dans le fait que le premier groupe de personnes (professeurs universitaires spécialistes et étudiants au doctorat) utilise une terminologie directement liée à la pensée critique alors que le vocabulaire, employé par le deuxième groupe de sujets (professeurs universitaires et chargés de cours), est implicite à ce cadre théorique. Cette différence s'explique peut-être par le fait que la pensée critique est à la base des principales recherches des personnes composant le premier groupe. Ainsi, elles se sont appropriées le cadre théorique propre à ce concept et celui-ci fait maintenant partie de leur vocabulaire.

5.5.1 Communauté de recherche

En ce qui a trait à la communauté de recherche, les propos des personnes laissent penser que cette intervention est principalement utilisée à l'intérieur d'un contexte virtuel. Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) soutiennent que l'adjectif virtuel ne caractérise pas la communauté, mais représente un de ses modes de communication. Pour ces auteurs, les communautés virtuelles sont bien réelles parce qu'« elles comprennent des personnes, des enjeux importants et de véritables sentiments et émotions. [...] Le terme " virtuel " indique simplement qu'une partie importante des communications repose sur des outils de communication électronique » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003, p.27).

Dans une société comme la nôtre, où les technologies de l'information et de la communication (TIC) prennent de plus en plus d'importance et offrent la possibilité de mettre en place de nouvelles perspectives d'apprentissage (MELS, 2007), il n'est pas vraiment surprenant que la communauté virtuelle de recherche, et plus particulièrement le forum de discussion, ressort de l'analyse des données de recherche. Toutefois, on peut se demander si cette intervention, réalisée virtuellement, développe autant le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement que lorsqu'elle est mise en œuvre directement dans la classe ? Dans le cadre d'une recherche doctorale, qui vise à analyser une stratégie pédagogique incluant une communauté virtuelle de recherche philosophique pour favoriser le développement la pensée critique de futures enseignantes en formation à l'enseignement, Robertson (en cours) fait ressortir que ce type de communauté peut prendre naissance sous certaines conditions : la communauté virtuelle de recherche doit reposer sur un modèle de la pensée critique éprouvé et dont les composantes ont été préalablement opérationnalisées, des discussions philosophiques en classe doivent supporter les éventuels échanges virtuels et enfin, ces derniers doivent disposer d'une

structure souple pouvant accueillir les forums de discussion. En lien avec les propos de Robertson (en cours), il aurait été intéressant, au cours de l'entretien, de demander aux personnes interrogées comment elles utilisent cet environnement virtuel ? Comment suscitent-elles un questionnement philosophique ? Comment soutiennent-elles la discussion en classe afin que cette dernière supporte les échanges virtuels ? En quoi la communauté virtuelle de recherche développe-t-elle le jugement critique des apprenants et apprenantes et quelles en sont les manifestations ?

5.5.2 Questionnement philosophique

La présentation des résultats, exposés dans le chapitre précédent, fait ressortir que le questionnement est peu utilisé dans une perspective philosophique où les apprenants et apprenantes sont invités à s'engager dans un processus de recherche, à questionner les concepts et à remettre en question les idées ou opinions émises (Daniel et Lafortune, 2004). Le questionnement semble davantage être réflexif et il est mis en oeuvre pour faire réfléchir les futurs enseignants et futures enseignantes à leur pratique (Lafortune, 2008c). Le personnel enseignant peut avoir recours à ce type de questionnement pour inviter, par exemple, les étudiants et étudiantes à autoévaluer des planifications qu'ils ont conçues ou à analyser une situation vécue en stage. Même si ce questionnement ne s'inscrit pas dans une perspective philosophique, il peut favoriser le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes s'il suscite des discussions et des confrontations des idées où il y a argumentation et justification. On peut toutefois se demander pour quelles raisons le questionnement réflexif semble davantage mis en oeuvre ?

Pour répondre à cette question, il est possible d'avancer que la formation à l'enseignement s'est donnée comme objectif de développer des compétences

professionnelles dont l'une vise à ce que les futurs enseignants et futures enseignantes s'engagent dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001a). À travers cette compétence, les étudiants et étudiantes sont invités à réfléchir à leur pratique et à réinvestir les résultats de leur réflexion dans l'action (MEQ, 2001a). Pour développer cette compétence, on peut supposer que le personnel enseignant utilise, à l'intérieur des cours et dans les supervisions de stage, le questionnement réflexif dans le but d'amener les futurs enseignants et futures enseignantes à s'engager dans une démarche de pratique réflexive, c'est-à-dire à porter un regard critique sur leurs pratiques, à les remettre en question et à les adapter ou à les modifier à différentes situations (Lafortune, 2008c).

5.5.3 Dialogue philosophique

En ce qui a trait aux données de recherche classées sous le code « dialogue philosophique », les propos des personnes se divisent en deux catégories : ceux faisant référence au dialogue philosophique et ceux allant davantage dans le sens de la discussion ou du groupe de discussion. On pourrait croire que les professeurs universitaires spécialistes et les étudiants au doctorat parlent davantage de dialogue philosophique puisque ce dernier s'inscrit dans leur cadre théorique alors que les professeurs universitaires ainsi que les chargés de cours utilisent les concepts de discussion ou de groupe de discussion. Cette affirmation s'applique à une partie des données de recherche. Cependant, de l'analyse de ces données, il appert que des professeurs universitaires spécialistes utilisent eux aussi les concepts de « discussion » ou de « groupe de discussion ». Cela s'expliquerait peut-être par le fait que dans les écrits scientifiques, certains auteurs (Daniel, 1990, 2005 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Lafortune et Robertson, 2004 ; Lipman, 1995/2006 ; Sharp, 1990) emploient le concept « dialogue philosophique » alors que d'autres préfèrent parler de « discussion philosophique » (Lattes, 2002 ; Lebuis, 1990 ; Tozzi, 2002) ou de

« groupe de discussion » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000 ; Martineau et Simard, 2001).

Même si des professeurs universitaires spécialistes parlent davantage de « discussion » ou de « groupe de discussion », il importe de souligner que la mise en œuvre de cette intervention, auprès des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, se rapproche sensiblement du dialogue philosophique tel que défini dans le cadre de référence de ce mémoire alors qu'il est plus difficile de faire cette affirmation dans le cas des professeurs et des chargés de cours. À ce sujet, des propos tels que *juste le fait de discuter par exemple [...] juste de discuter sur un thème ou je trouve qu'elles discutent et échangent beaucoup* ne fournissent pas assez d'explications permettant d'associer ce type de discussion au dialogue philosophique. Toutefois, si cette intervention est réalisée dans la perspective d'amener les futurs enseignants et futures enseignantes à discuter des opinions émises, à remettre en question certaines idées ou encore à justifier leurs opinions en s'appuyant sur des critères, la discussion ressortie des propos des participants et participantes pourrait, tout comme le dialogue philosophique, développer le jugement critique.

5.5.4 Débat argumenté

Des personnes disent qu'elles utilisent le débat pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Une question alors se pose : peut-on associer leurs propos au débat argumenté qui est présenté dans les écrits de certains auteurs (Douzamy-Blachère, 2002 ; Facal, 2006, Héricourt, 2002 ; Legardez et Simonneaux, 2004 ; Tozzi, 2002) ayant utilisé cette intervention pédagogique dans le but de développer une pensée critique chez les apprenants et apprenantes ? Il est difficile de répondre à cette question, car les participants et participantes n'ont pas

parlé explicitement de débat argumenté. De plus, même si l'analyse des données de recherche montre que le débat est mis en œuvre pour développer des compétences argumentatives, il est impossible d'avancer qu'il est réalisé dans la perspective de « favoriser l'identification des critères et des informations qui étayent une prise de position (la sienne et celle des autres » (Legardez et Simonneaux, 2004, p.101).

Il ressort également de l'analyse des données de recherche qu'il ne serait pas absolument nécessaire d'utiliser le débat argumentatif pour développer des compétences argumentatives. Par exemple, une personne enseignante peut proposer à ses étudiants et étudiantes un problème à travers lequel ils sont appelés à prendre position, à justifier cette dernière et à faire une critique de leur propre justification. Cette résolution de problèmes peut favoriser le développement de compétences argumentatives chez les personnes apprenantes, c'est-à-dire qu'elles sont appelées à exercer une prise de distance vis-à-vis de leur point de vue pour reconnaître leur posture affective, les arguments utilisés et leur validité ainsi que la démarche les ayant conduites à une prise de décision (Legardez et Simonneaux, 2004).

5.6 Autres interventions pédagogiques pouvant développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement

D'autres interventions pédagogiques, contribuant au développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes, ont émergé de l'analyse des données de recherche et elles ne s'inscrivent pas dans le cadre de référence présentée dans ce mémoire. Les propos des personnes ne fournissent pas suffisamment d'informations pour expliquer en quoi elles peuvent mettre en œuvre le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Alors, si ces interventions sont prises telles qu'elles sont présentées dans le chapitre précédent, elles ne développeront pas nécessairement cette compétence. Il est plutôt suggéré

d'utiliser ces interventions en ayant comme intention explicite de développer cette compétence afin de s'assurer que toutes les dimensions de cette dernière soient sollicitées. Pour cette raison, la chercheuse propose brièvement, dans cette partie, des exemples d'utilisation afin de pouvoir entrevoir des idées de transposition et comprendre en quoi ces interventions proposées peuvent développer le jugement critique.

5.6.1 Autoévaluation et observation

En ce qui a trait à l'autoévaluation, le recours à des critères est le principal aspect qui ressort de l'analyse des données de recherche et cela s'inscrit dans les propos de Legendre (2005) et de Paquette (1988 cité dans Lafortune et St-Pierre, 1996) qui intègrent la notion de « critère » à leur définition. En ce sens, l'autoévaluation est un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (Legendre, 2005, p.143). Bien que ces critères semblent parfois être déterminés par les personnes interrogées, Paquette (1988 cité dans Lafortune et St-Pierre, 1996) propose, quant à lui, que ce soit les étudiants et étudiantes eux-mêmes qui établissent les critères de leur autoévaluation. À ce sujet, il est écrit que l'autoévaluation est « une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même » (Paquette, 1988, p.62, cité dans Lafortune et St-Pierre, 1996, p.190)

Il émerge également de l'analyse que l'autoévaluation puisse être utilisée pour faire un retour sur un travail écrit ou pour porter un regard sur son action. En

favorisant cette autoévaluation, les professeurs et professeures pourraient aussi inciter les personnes apprenantes à évaluer la mise en œuvre de leur jugement critique. Par exemple, les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement pourraient porter un regard sur la démarche qui sous-tend leur jugement. Acceptent-ils de remettre en question leur propre jugement ? Prennent-ils une distance à l'égard de ce dernier ? Tiennent-ils compte des points de vue de leurs pairs ? Ont-ils recours à des arguments et à des critères valables pour appuyer leur opinion ? Demeurent-ils objectifs dans cette démarche ? Prennent-ils en considération le contexte dans lequel ils se trouvent ? Aussi, pour réaliser cette autoévaluation, la personne enseignante pourrait les inviter à faire référence à la compétence transversale « exercer son jugement critique » pour qu'ils élaborent eux-mêmes les critères d'évaluation de mise en œuvre de cette compétence. De cette façon, tout en portant un regard sur l'exercice de leur jugement critique, les futurs enseignants et futures enseignantes approfondissent leur compréhension de cette compétence et pourront à leur tour en favoriser le développement auprès de leurs élèves.

Dans le même sens qu'il est proposé pour l'autoévaluation, la personne enseignante peut demander à ses étudiants et étudiantes d'observer une personne qui exerce son jugement critique et de se donner des critères d'observation à partir de la compétence transversale du programme de formation. Dans un premier temps, cette façon de faire permet aux futurs enseignants et futures enseignantes de se mettre en contexte d'observer le développement de cette compétence, tout comme ils seront appelés à le faire dans leur future pratique. Dans un deuxième temps, en les invitant à se donner des critères d'observation, la personne enseignante les invite à faire référence à la compétence transversale du programme de formation afin qu'ils déterminent les manifestations d'une personne exerçant son jugement critique.

5.6.2 Conflit cognitif

L'analyse des données de recherche fait également ressortir que le conflit cognitif peut aider au développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Bien qu'il ait été reconnu comme une intervention pédagogique, il semble qu'il est plutôt suscité au moyen d'approches ou d'interventions pédagogiques où il y a des interactions entre les personnes apprenantes. Par exemple, pour décrire le caractère social de la philosophie pour enfants, Daniel (2005) soutient que la construction des connaissances, par les interactions sociales, peut soulever des conflits cognitifs chez les personnes apprenantes. Toutefois, notons que

« c'est grâce aux conflits cognitifs soulevés à cause des divergences de points de vue entre les pairs que l'élève est amené à : se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles » (Daniel, 2005, p.23).

Ainsi, les conflits cognitifs, suscités par des interventions pédagogiques interactives, placent les apprenants et apprenantes dans un processus de questionnement et de recherche de vérité qui s'apparente à la démarche qui sous-tend l'exercice d'un jugement critique.

5.6.3 Analyse de texte

En ce qui a trait à l'analyse de texte, les participants et participantes ont peu décrit cette intervention, mais leur propos laisse sous-entendre qu'ils invitent les étudiants et étudiantes à analyser les arguments apportés par un auteur afin d'examiner la position de ce dernier, mais aussi à prendre eux-mêmes position par rapport au thème abordé dans le texte en question. On pourrait également demander

aux futurs enseignants et futures enseignantes d'écrire un texte d'opinion et de l'analyser par la suite. Cette analyse pourrait consister à vérifier s'ils ont exploré les différents points de vue avant de prendre position, à émettre les arguments qui appuient leur opinion, mais aussi à prendre leurs « distances par rapport à [leur] propre argumentation en entrant dans l'univers des idées qui diffèrent des [leurs] » (Toussaint et Ducasse, 1996, p.20). Pour pousser plus loin cette activité, on pourrait aussi inviter les étudiants et étudiantes à échanger sur cette analyse afin de comparer leurs arguments à ceux de leurs pairs, de reconnaître leurs préjugés et de prendre en compte les critiques émises par les pairs (Toussaint et Ducasse, 1996). Ces critiques feront en sorte que les étudiants et étudiantes seront appelés à préciser leur pensée, à expliciter leur argumentation, à démontrer en quoi cette dernière valide leur position (Toussaint et Ducasse, 1996) et peut-être même à réécrire certaines parties de leur texte dans le but de l'améliorer. En l'utilisant de cette façon, l'analyse de texte peut développer le jugement critique des étudiants et étudiantes puisque c'est en écrivant un texte d'opinion, qu'ils sont amenés à construire et à exprimer leur point de vue. Aussi, l'analyse de ce dernier et les échanges avec leurs pairs leur suggèrent de relativiser leur opinion.

5.6.4 Étude de cas

L'étude de cas, extraite de l'analyse des données de recherche, s'inscrit dans la même perspective que Chamberland, Lavoie et Marquis (2001, p.92) disant qu'elle a « pour objectif de permettre à l'apprenant de vivre une démarche de résolution de problèmes à travers des cas qui lui sont soumis ». Ainsi, en leur proposant des cas tirés d'expériences vécues, où il leur est demandé de faire une réflexion sur ce cas et d'analyser toutes les conséquences possibles avant de prendre position, les personnes interrogées peuvent développer le jugement critique de leurs étudiants et étudiantes. En effet, à travers cette démarche de résolution de problèmes, il y a une confrontation

d'idées et de points de vue qui favorise « l'ouverture d'esprit, l'aptitude à adopter provisoirement un point de vue différent du sien pour mieux le comprendre [ainsi que] le respect des opinions différentes de la sienne » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2001, p.92). Cette intervention aide aussi la personne apprenante à aborder une situation sous l'angle des faits plutôt que sous celui des préjugés (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2001).

5.6.5 Jeu de rôle

Dans le chapitre traitant des résultats, le jeu de rôle est peu ressorti des propos des personnes interrogées. Il est difficile de concevoir que le jeu de rôle puisse développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, car cette intervention semble davantage favoriser la créativité et l'anticipation des personnes engagées. Toutefois, il est intéressant de constater que l'analyse des données de recherche propose de réaliser cette intervention pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. En utilisant le jeu de rôle, il est possible d'inciter les personnes apprenantes à justifier, à l'aide d'arguments, le contenu de leurs propos dans les rôles joués. Cette façon de faire favorise une discussion, entre ceux qui jouent un personnage et ceux qui observent, dans laquelle il peut y avoir une confrontation d'idées et une recherche de solutions. Pour solliciter davantage le jugement critique des étudiants et étudiantes, la personne enseignante peut également leur faire jouer un rôle qui va l'encontre de leur opinion par rapport à un thème afin d'explorer, par exemple, les différents points de vue dans une situation donnée et de confronter ainsi leur propre opinion.

Pour conclure ce chapitre, on pourrait dire que les interventions suggérées, dans le précédent texte, développent à leur façon certains aspects de la compétence transversale « exercer son jugement critique ». Toutefois, il importe de prendre en considération que ce ne sont pas tous les gestes posés en classe qui permettent de mettre en oeuvre cette compétence chez les personnes apprenantes. Donc, pour stimuler et soutenir le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il est conseillé de concevoir et de réaliser des interventions pédagogiques en ayant comme intention explicite de développer cette compétence afin de s'assurer que toutes les dimensions de cette compétence soient sollicitées. Par exemple, si on se reporte au cadre de référence de ce mémoire, il est possible de constater qu'en mettant en place une communauté de recherche, à l'intérieur de laquelle on retrouve un questionnement et un dialogue philosophiques, plusieurs aspects de cette compétence seront mis en oeuvre.

CONCLUSION

Cette section présente d'abord une synthèse de la recherche ainsi que ses forces et ses limites. Ensuite, des retombées futures en recherche sont exposées et des pistes à développer sont formulées. Au terme de cette conclusion, des retombées pratiques sont également explicitées.

6.1 Résumé de la recherche

Dans l'exercice de leurs fonctions, les enseignants et enseignantes sont appelés à exercer quotidiennement leur jugement critique. Que ce soit pour analyser diverses situations, pour prendre une distance à l'égard de leur propre point de vue, pour faire des choix éclairés ou pour prendre des décisions adaptées aux caractéristiques du contexte dans lequel ils se situent, ils sont invités à mettre en pratique cette compétence. Aussi, avec l'arrivée du renouveau pédagogique, et plus particulièrement avec la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), ils sont appelés à favoriser l'exercice du jugement critique de leurs élèves en les incitant à construire, relativiser et exprimer leurs opinions pour qu'ils utilisent cette compétence tout au long de leur parcours scolaire et deviennent des citoyens et citoyennes responsables et éclairés assurant ainsi la survie de la démocratie. Pour mettre à profit cette compétence dans leurs pratiques professionnelles et pour connaître des façons de la développer auprès de leurs élèves et d'en reconnaître ses manifestations, les enseignants et les enseignantes sont appelés à développer eux-mêmes leur jugement critique au cours de leur formation. Au regard de cette problématique, la question de recherche est la suivante : quelles sont les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement ?

Pour tenter de répondre à cette question de recherche, quatre objectifs ont été retenus. Tout d'abord, préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ». Ensuite, dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes. Finalement, expliquer en quoi ces interventions développent cette compétence et les classer à l'aide d'une grille élaborée à partir de perspectives théoriques et de la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

Pour atteindre ces objectifs, la méthode de recherche consistait à faire une analyse de contenu des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de personnes dont l'enseignement et la recherche sont directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique (professeurs universitaires et étudiants au doctorat) ainsi que des personnes dont l'enseignement et la recherche n'étaient pas nécessairement en lien avec le sujet de ce projet (professeurs universitaires et chargés de cours). Cette méthode a permis de présenter des résultats et de les interpréter afin de répondre à la question de recherche exposée dans le chapitre portant sur la problématique.

L'analyse et l'interprétation des données, recueillies auprès des participants et participantes, font ressortir trois principaux aspects de cette recherche qu'il importe de rappeler dans cette conclusion. D'abord, bien que des auteurs (Angers, 1998 ; Angers et Bouchard, 1990 ; Dewey, 2004 ; Legendre, 2005 ; Lipman, 1995/2006 ; Reboul, 1998) parlent de « jugement » alors que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) utilise « jugement critique » dans la troisième compétence transversale du PFEQ, la présente recherche permet d'avancer qu'il ne semble pas exister de différences majeures entre ces deux notions. La principale nuance que l'on

peut apporter à partir des écrits est que certains des auteurs, cités précédemment (Angers, 1998 ; Lipman, 1995/2006), définissent le jugement sous l'angle du produit alors que le MELS aborde le jugement critique dans une perspective de développement de compétences, c'est-à-dire comme un processus. Ensuite, cette recherche a également permis d'avancer que le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes leur permettra, entre autres, de mettre en œuvre une des compétences professionnelles à l'enseignement qui consiste à agir en tant que professionnels héritiers, critiques et interprètes d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de leurs fonctions. En effet, en exerçant leur jugement critique, ils pourront 1) faire des choix didactiques et pédagogiques appropriés au contexte et 2) prendre une distance à l'égard du savoir, des contenus disciplinaires et de leurs propres connaissances. Enfin, ce mémoire de maîtrise a permis de dégager et de décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant l'être au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes. Il ressort des résultats de recherche que certaines de ces interventions (communauté de recherche, questionnement et dialogue philosophiques, débat argumenté) s'inscrivent dans le cadre de référence proposé dans ce mémoire alors que d'autres (autoévaluation, observation, conflit cognitif, analyse de texte, étude de cas, jeu de rôle) ont émergé au cours de l'analyse. L'interprétation des interventions vient confirmer que ce ne sont pas tous les gestes posés en classe qui facilitent le développement du jugement critique des personnes apprenantes. Donc, pour le stimuler et le soutenir chez des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il est conseillé de concevoir et de réaliser des interventions pédagogiques en ayant cette perspective à l'esprit afin de s'assurer que toutes les dimensions de cette compétence soient sollicitées.

6.2 Rigueur de la recherche

La rigueur de cette recherche repose sur la réalisation d'un entretien-test, la triangulation des sources ainsi que le recours au codage multiple. Cette rigueur assure ainsi que ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans une démarche de recherche scientifique.

D'abord, l'entretien semi-dirigé a respecté les phases de construction et de réalisation proposées par Blanchet et Gotman (1992). En ce sens, la première ébauche de l'entretien a été validée par la directrice de maîtrise dans le but d'évaluer la formulation des questions et l'ordre dans lequel elles étaient posées. Après avoir fait les ajustements nécessaires, un entretien-test a été réalisé auprès d'une personne correspondant au profil des individus qui constituaient l'échantillon. L'enregistrement de cette entrevue a été écouté par la directrice de maîtrise et la chercheure afin de reconsidérer certaines questions et prendre en compte les éléments à améliorer ou à modifier pour les prochains entretiens. Ainsi, il est possible d'affirmer que ce processus a permis de tester la faisabilité de la recherche (Blanchet et Gotman, 1992).

Dans ce projet, la chercheure a interviewé des personnes dont l'enseignement et la recherche étaient directement en lien avec la pensée critique ou le jugement critique (professeurs universitaires et étudiants au doctorat) et des personnes dont l'enseignement et la recherche ne sont pas nécessairement en lien avec ces thèmes (professeurs universitaires et chargés de cours). En interrogeant des participants et participantes ayant des points de vue ou des rôles différents par rapport au sujet de recherche, la chercheure s'est assurée, par une triangulation des sources, d'obtenir une vision plus globale du phénomène étudié (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ainsi,

ce type de triangulation « vise à mieux saisir la complexité de l'objet sur lequel on s'informe » (Van Der Maren, 1999, p.142) afin de comparer les données provenant de différents informateurs ayant des points de vue différents, non pas dans le sens de les évaluer les uns par rapport aux autres, mais plutôt pour compléter l'information.

Enfin, le recours au codage multiple, tel que proposé par Miles et Huberman (2003), certifie la rigueur de cette recherche. En ce sens, 20% du matériel a été soumis à ce processus. Des entretiens ont été codés par un double codeur et après chaque phase de codage, une rencontre a eu lieu avec la chercheure pour calculer la fiabilité de la grille de codage, discuter des désaccords, raffiner des définitions et prendre des décisions. Ainsi, les règles de codification ont été appliquées par des personnes différentes sur un même échantillon et les différences, dans la façon de coder le matériel, ont fait émerger des incohérences permettant ainsi à la chercheure d'ajuster sa grille de codage (Landry, 1997).

6.3 Limites de la recherche

Les limites de la recherche résident principalement sur les plans de l'analyse et de l'interprétation des interventions pédagogiques ressorties des propos des personnes interrogées. En ce sens, les participants et participantes ont peu approfondi, lors des entretiens semi-dirigés, les interventions qu'ils suggéraient afin de permettre de décrire de façon détaillée en quoi ces dernières développent le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Plusieurs aspects méritent d'être soulevés pour expliquer cela.

La chercheure possédait des qualités humaines qui facilitaient la relation avec les personnes interviewées (Boutin, 1997), mais il importe de mentionner que c'était la

première fois qu'elle réalisait des entretiens de recherche. Elle ne possédait donc pas toutes les compétences techniques, comme la reformulation ou la répétition de certaines questions, pour que l'échange soit le plus explicite possible (Savoie-Zajc, 1997). Aussi, à la période où les entretiens ont été réalisés, elle était dans une phase de la recherche où elle s'appropriait le cadre théorique de la pensée critique et se donnait une compréhension de la compétence transversale « exercer son jugement critique », faisant ainsi en sorte qu'elle filtrait le discours des participants et participantes en utilisant ses connaissances théoriques qu'elle était en train de construire par rapport au sujet de recherche. Il était alors peut-être plus difficile de faire des liens entre certains propos des personnes interrogées et le sujet de ce projet de maîtrise (Savoie-Zajc, 2004).

En tentant de connaître les raisons pour lesquelles les interventions pédagogiques ont été peu approfondies, peut-on avancer que l'entrevue était trop courte ou que les parties de celle-ci n'étaient pas équilibrées ? Dans un premier temps, les entretiens ont duré entre 45 minutes et une heure et il aurait été sans doute plus difficile de recruter des participants et participantes si la durée de l'entrevue avait été de plus d'une heure. Dans un deuxième temps, la chercheure aurait pu accorder moins de temps à la première partie de l'entretien, celle portant sur les concepts « jugement » et « jugement critique », afin d'avoir davantage de temps pour les autres aspects de la recherche. Toutefois, il semblait important de connaître les sens attribués à ces concepts pour que la chercheure puisse revenir à ces définitions au cours de l'entretien et fasse des liens avec les interventions pédagogiques proposées par les participantes et participants. Pour accorder davantage de temps aux questions portant sur ces interventions, la chercheure aurait pu demander aux personnes interrogées d'en fournir une ou deux plutôt que de les inviter à en donner entre trois et cinq. Cependant, les résultats de cette recherche auraient probablement été moins diversifiés et l'une des pertinences de réaliser ce projet consistait à ce que les

formateurs puissent enrichir leur banque d'interventions pédagogiques pour développer le jugement critique de leurs étudiants et étudiantes.

Enfin, les interventions pédagogiques, proposées dans le cadre de cette recherche, pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement peuvent être adaptées selon les contextes. Cependant, il importe de mentionner que ce ne sont pas toutes les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées en formation à l'enseignement qui ont été recensées. Des recherches, en cours ou à venir, pourront sans doute offrir un plus large éventail d'interventions ou permettent d'approfondir celle présentées dans ce mémoire.

6.4 Retombées futures en recherche et pistes à développer

Dans le chapitre, portant sur l'interprétation des données de recherche, des propositions des recherches futures ont déjà été soulevées. Par exemple, il serait intéressant de réaliser une recherche pour comprendre les raisons faisant en sorte que le temps est perçu comme un inconvénient lors de la mise en place de pédagogies interactives telles que la communauté de recherche ou pour expliquer comment des outils virtuels de communication, tels que le forum de discussion, peuvent développer le jugement critique. De plus, lorsqu'on regarde l'ensemble des résultats de ce projet, d'autres pistes de recherche émergent.

Même si l'analyse des données de recherche permet de concevoir qu'il y a des interventions pédagogiques qui sont mises en place pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, il serait pertinent d'observer concrètement le développement de cette compétence. Cette observation pourrait fournir aux formateurs des gestes et des actions découlant de la mise en

œuvre d'un jugement critique et elle pourrait en favoriser son accompagnement et son évaluation.

Aussi, dans un but de transposition jusqu'à la classe, il serait nécessaire d'étudier la compréhension que les futurs enseignants et futures enseignantes se font de cette compétence ainsi que les façons dont ils pensent la mettre en œuvre auprès de leurs élèves.

Enfin, dans la perspective de développement des compétences chez les élèves, il serait intéressant d'étudier leurs aptitudes à mettre en œuvre leur jugement critique à l'extérieur du cadre scolaire, soit à la maison ou soit dans leur relation interpersonnelle.

6.5 Retombées pratiques

Dans un premier temps, cette recherche permet sans doute aux personnes oeuvrant dans le milieu de l'éducation de se donner une compréhension plus précise de la compétence transversale « exercer son jugement ». Ensuite, ce projet permet aux formateurs d'alimenter leur banque d'interventions pédagogiques pour développer le jugement critique de leurs étudiants et étudiantes. La consultation de ces interventions peut également conduire les professeurs ou chargés de cours en formation à l'enseignement à s'inscrire dans une démarche de pratique réflexive ou à poursuivre leur réflexion relativement aux actions qu'ils posent eux-mêmes à travers les cours pour promouvoir le développement de cette compétence ou à modifier leurs interventions afin de la développer davantage. Enfin, développer et mettre en œuvre le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes permettront à ceux-ci d'entrer dans la profession ayant en leur possession des interventions

pédagogiques pouvant impulser non seulement le développement de cette compétence auprès de leurs élèves, mais également les aider à l'évaluer.

Pour conclure ce mémoire, il est possible de constater que le développement du jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes constitue un soutien fondamental à l'exercice de la profession enseignante et il doit faire l'objet d'une considération particulière en formation à l'enseignement. Par exemple, il joue un rôle sur le plan de l'analyse et de la maîtrise des informations, il contribue à faire des choix pédagogiques et didactiques appropriés aux contextes et il favorise une prise de distance par rapport à ses actions afin de les remettre en question et de les ajuster ou les améliorer. Il ne reste plus qu'à souhaiter que cette recherche suscite des discussions, des questionnements et des réflexions, tant chez les professeurs et chargés de cours que chez les enseignants et enseignantes quant aux façons de faire pour développer le jugement critique des étudiants ou des élèves pour que ceux-ci deviennent des citoyens responsables et éclairés.

RÉFÉRENCES

- Angers, P. (1998). « La formation du jugement », dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.135-157.
- Angers, P. et C. Bouchard (1990). *L'activité éducative. Une théorie, une pratique*, Montréal, Bellarmin.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : a Social Cognitive Theory*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Blanchet, A. et A. Gotman (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Éditions Nathan.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, G., L. Lavoie et D. Marquis (2000). *20 formules pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, É. (2001). « Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université, p.97-117.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, version abrégée, Québec, Gouvernement du Québec.
- Crandall, S. (1998). « Using Interviews as a Need Assessment Tool », *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(3), p.155-162.

- Cunningham, R. T. (1971). « Developing-Asking Skills », dans J. E. Weigand (dir.), *Developing Teacher Competencies*, New Jersey, Prentice-Hall inc, p.81-130.
- Daniel, M.-F. avec la collaboration de M. Davreau, L. Lafortune et R. Pallascio (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. et L. Lafortune (2004). « Questionnement et dialogue philosophiques en équipe-cycle et avec des élèves », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.289-309.
- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Daniel, M.-F. (1996). « La dimension morale de la coopération », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.19-48.
- Daniel, M.-F. (1990). « Philosophie et communauté de recherche », dans A. Caron (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc inc., p.67-84.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Deniger, M.-A. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets à ce jour. Enquête auprès des directions d'écoles, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*, Québec, Université Laval.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill Éditeurs.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.

Dillenbourg, P., C. Poirier et L. Carles (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme », dans A. Taurisson et A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net : l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.11-48.

Douzamy-Blachère, M.-C. (2002). « Temps philo et élèves en difficulté ou comment communiquer pour développer un esprit critique », dans M. Tozzi (dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*, Bretagne, CRDP, p.113-120.

Ennis, R. H. (2001). « Goals for a Critical Thinking Curriculum and its Assessment », dans A. L. Costa, *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, p.44-46.

Ennis, R. H. (1993). « Critical Thinking Assessment », *Theory into Practice*, 32(3), p.179-186.

Ennis, R. H. (1985). « A Logical Basis for Mesuring Critical Thinking Skills », *Educational Leadership*, 24(3), p.44-48.

Facal, R. L. (2006). « Comment construire une identité européenne critique en classe d'histoire ? », dans A. Lagardez et L. Simonneaux (coord.), *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF éditeur, p.159-169.

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Saint-Nicolas, Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, C. (1993). « La raison pédagogique », dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.187-206.
- Gohier, C., J. Chevrier et M. Anadon (2005). « La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle revisitée par la posture pédagogique », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p.281-298.
- Guittet, A. (2002). *L'entretien. Techniques et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- Héricourt, M. (2002). « Travail sur les arguments », dans M. Tozzi (dir.), *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*, Bretagne, CRDP, p.91-95.
- Johnson, R. H. (1992). « The Problem of Defining Critical Thinking », S. P. Norris (ed.), *The Generalizability of Critical Thinking. Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, New York, Teachers College Press, p.38-53.
- Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Lafortune, L. (sous presse) *Compétences professionnelles à l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008a). *Démarche de réalisation d'un entretien d'accompagnement pour accompagner la mise en œuvre du PFEQ*, Matériel d'accompagnement élaboré dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Document inédit.
- Lafortune, L. (2008b). *S'interroger sur le sens des compétences (transversales ou disciplinaires) maîtrisées ou utilisées et des compétences (transversales ou disciplinaires) en développement*, Matériel d'accompagnement élaboré dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Document inédit.

- Lafortune, L. (2008c). *Utilisation du questionnaire pour accompagner la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise*, Matériel d'accompagnement élaboré dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation. Document inédit.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.107-128.
- Lafortune, L., D. Martin et P.-A. Doudin (2004). « Sens et rôle du questionnaire dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnaire en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.11-18.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. Saint-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire. Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, ESF éditeur.
- Lamarre, A.-M. (1995). *Impact des pratiques courantes de formation sur le développement de la réflexivité chez les futurs enseignants*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Landry, R. (1997). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.337-359.

- Lattes, F. (2002). « Atouts et difficultés des discussions philosophiques », dans M. Tozzi (dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire*, Languedoc-Rousillon, Centre régional de documentation pédagogique, p.62-67.
- Lebuis, P. (1998). « Les obstacles de la formation du jugement à l'école », dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.125-133.
- Lebuis, P. (1990). « Animer une discussion philosophique en classe », dans A. Caron (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc inc., p.177-206.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notions et étapes », dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.49-65.
- Legardez, A et L. Simonneaux (coord.) (2004). « Les conditions de la discussion dans l'enseignement de questions socialement vives », dans M. Tozzi et R. Étienne (dir.), *La discussion en éducation et en formation. Un nouveau champ de recherche*, Paris, L'Harmattan, p.94-199.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin.
- Leleux, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, DeBoeck.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université (ouvrage original publié en 1995).
- Makhour, H. (1998). « Développer chez l'élève l'habileté à dialoguer », *Vie pédagogique*, (106), p.10-11.

- Martineau, S. et D. Simard (2001). *Les groupes de discussion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Miles, M. B. et A. M. Huberman (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école secondaire. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école secondaire. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politiques d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Échelles des niveaux de compétences. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

Nosich, G. M. (2001). *Learning to Think Thing Through. A Guide to Critical Thinking in the Curriculum*, New Jersey, Prentice Hall.

Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*, Sherbrooke, Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).

Pallascio, R., P. Angenot, L. Lafortune, L. Julien, M. Nachbauer et G. Gosselin (1999). « Les compétences argumentatives, clés essentielles de l'affirmation professionnelle des enseignants », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.57-75.

Reboul, O. (1998). « Qu'est-ce que le jugement ? », dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques, p.17-36.

Rey, B. (2005). *Peut-on enseigner la pensée critique ?*, Convention laïque 2005. Construisons l'école du libre examen [En ligne]. Accès : < http://www.ulb.ac.be/cal/mouvement/cal/convention/15octobre2005.textes/conventionlaique_%20atelier9.pdf > (Consulté le 5 septembre 2007).

Robertson, A. (en cours). *Étude de la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique intégrant une communauté virtuelle de recherche philosophique pour faciliter la pensée critique auprès de futures enseignantes en formation à l'enseignement*. Thèse de doctorat, Gatineau/Montréal, Université du Québec en Outaouais/Université du Québec à Montréal.

Sasseville, M. (1999). « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », dans M. Sasseville (dir.) *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.17-49.

- Sasseville, M. et M. Gagnon (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Savard, M. (2000). « Les principaux moments de l'animation », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 2^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, p.65-84.
- Savoie-Zajc, L. (2004). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p.123-150.
- Savoie-Zajc, L. (1997). « L'entrevue semi-dirigée », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.293-316.
- Schleifer, M. (dir.) (1998). *La formation du jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sharp, A. M. (1999). « Quelques présuppositions sur la notion de communauté de recherche », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.51-62.
- Sharp, A. M. (1990). « La communauté de recherche : une éducation pour la démocratie », dans A. Caron (dir.), *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Ottawa, Agence d'Arc inc., p.84-103.
- Simard, D., C. Gauthier et S. Martineau (2001). « Le rôle de la culture dans l'exercice du jugement professionnel : un défi pour la formation fondamentale des enseignants », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Québec, Les Éditions Logiques, p.111-140.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, 2^e édition, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

- Tardif, M. et C. Gauthier (2001). « L'enseignant comme acteur rationnel : quelles rationalités, quel savoir, quel jugement ? », dans P. Perrenoud et L. Paquay (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, De Boeck, p.210-237.
- Toussaint, N. et G. Ducasse (1996). *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*, Sainte-Foy, Les éditions Le Griffon d'argile.
- Tozzi, M. (dir.) (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*, Languedoc Rousillon, Centre régional de documentation pédagogique.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Paris, DeBoeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vigneault, L. (2004). « Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique » dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval, p.181-194.

APPENDICE A

COMPÉTENCE « EXERCER SON JUGEMENT » CRITIQUE ET SES COMPOSANTES

Compétence « exercer son jugement critique » et ses composantes

Compétence 3 et ses composantes

Construire son opinion

Cerner la question, l'objet de réflexion • En apprécier les enjeux sur le plan logique, éthique ou esthétique
 • Remonter aux faits, en vérifier l'exactitude et les mettre en perspective • Explorer différentes options et des points de vue possibles ou existants • S'appuyer sur des repères logiques, éthiques ou esthétiques
 • Adopter une position

Exprimer son opinion

Articuler et communiquer son point de vue
 • Justifier sa position

Exercer son jugement critique**Relativiser son opinion**

Comparer son opinion à celles des autres • La reconsidérer • Évaluer la part de la raison et de l'affectivité dans sa démarche • Reconnaître ses préjugés
 • Reprendre sa démarche au besoin

(MELS, 2006, p.41)

APPENDICE B

SYNTHÈSE DES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES DÉVELOPPANT LA COMPÉTENCE TRANSVERSALE « EXERCER SON JUGEMENT CRITIQUE »

Synthèse des interventions pédagogiques développant la compétence transversale
« exercer son jugement critique »

Interventions pédagogiques	Qu'est-ce que c'est ?	Comment développent-elles le jugement critique ?
Communauté de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences entre les personnes enrichissent l'ensemble du groupe (Daniel, 1990). • Les individus sont engagés dans un contexte de recherche et ils : <ul style="list-style-type: none"> ○ partagent leur point de vue et s'écoutent mutuellement avec respect (Daniel, 1997 ; Lipman, 1995/2006 ; Sharp, 1999) ; ○ se soucient des émotions, des sentiments ou des problèmes des membres de la communauté (Makhour, 1998) ; ○ acceptent d'être corrigés par leurs pairs (Sharp, 1999) ; ○ s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent à justifier leur position et s'entraident pour tirer des conclusions (Lipman, 1995/2006). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les affirmations ou les opinions : <ul style="list-style-type: none"> ○ doivent être justifiées ; appuyées sur des arguments convaincants (Lipman, 1995/2006) ; ○ se construisent à partir des idées des autres (Lipman, 1995/2006 ; Sharp, 1999). • Les jugements reposent sur des critères (Lipman, 1995/2006 ; Sharp, 1999).
<ul style="list-style-type: none"> • Questionnement philosophique 	<ul style="list-style-type: none"> • Un processus de recherche qui : <ul style="list-style-type: none"> ○ alimente le doute et la curiosité ; ○ suscite des interactions et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004) ; ○ invite à questionner les concepts, à remettre en questions les idées ou opinions, à justifier les points de vues et à rechercher des critères (Daniel, 2005). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le questionnement favorise la construction des opinions, car les apprenants sont appelés à : <ul style="list-style-type: none"> ○ remonter aux faits ; ○ vérifier l'exactitude des faits et les mettre en perspective ; ○ explorer les différentes opinions et points de vue possibles. • Le questionnement exige que l'individu évalue et justifie ou défende sa position et incite les personnes à émettre des hypothèses et à exprimer leurs opinions ou jugements (Cunningham, 1971).

Interventions pédagogiques	Qu'est-ce que c'est ?	Comment développent-elles le jugement critique ?
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue philosophique 	<ul style="list-style-type: none"> • La principale caractéristique de la communauté de recherche (Daniel, 1990 ; Sharp, 1990). • L'objectif est de dialoguer dans une perspective de coopération (Daniel, 2005). • Un échange entre pairs qui suppose certaines attitudes et habiletés (Daniel et Lafortune, 2004). • Un enrichissement des opinions exprimées et une complémentarité de points de vue (Lebuis, 1990). 	<ul style="list-style-type: none"> • Une exploration des différents points de vue et une comparaison d'opinions qui permettent de prendre du recul par rapport à son point de vue (Daniel, 1990 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Martineau et Simard, 2001). • Une évaluation de la pertinence des idées émises par rapport au contexte (Daniel, 1990 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Martineau et Simard, 2001). • Une justification de sa position (Daniel, 1990 ; Daniel et Lafortune, 2004 ; Martineau et Simard, 2001). • Une capacité à s'autocorriger (Daniel et Lafortune, 2004).
Débat argumenté	<ul style="list-style-type: none"> • L'individu défend ses positions à l'aide d'arguments et de contre-arguments (Legendre, 2005). • Une confrontation d'opinions entre les personnes (Legendre, 2005). • Développement de compétences argumentatives (Legardez et Simonneaux, 2004). • Identification des critères et informations qui sous-tendent une prise de position (Legardez et Simonneaux, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes sont appelées à : <ul style="list-style-type: none"> ○ exprimer, élaborer et confronter leur point de vue en s'appuyant sur des arguments ; ○ écouter les autres interlocuteurs ; ○ développer de la tolérance envers la pluralité des réponses et opinions ; ○ se positionner par rapport à un sujet et s'exprimer clairement (Douzamy-Blachère, 2002 ; Héricourt, 2002 ; Tozzi, 2002).

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien

Objectif de recherche :

Connaître des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes.

Objectifs spécifiques :

- **Préciser les différents sens** donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ».
- **Dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées** au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes;
- **expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique;**
- **classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée** à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.

Préambule :

- Remercier la personne d'avoir accepté de participer à cet entretien.
- Présenter brièvement la recherche et le thème de l'entretien.
- Obtenir son consentement (faire remplir la fiche de confidentialité).
- Présenter le déroulement de l'entretien :
 - le temps prévu;
 - la confidentialité;
 - la liberté de répondre ou non aux questions;
 - les renseignements (fiche à remplir avant l'entretien).

Exemple :

« Bonjour,

Je tiens d'abord à vous remercier d'avoir accepté de participer à cet entretien. Avant de débiter, je dois vous expliquer en quoi consiste cette entrevue. Je suis intéressée à connaître les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées au cours de la formation à

l'enseignement pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes. En approfondissant davantage ce domaine, il me sera possible de :

- ***Préciser les différents sens donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ».***
- ***Dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes;***
- ***Expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique;***
- ***Classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.***

Cette entrevue est enregistrée à des fins de recherche et toutes les informations contenues sont confidentielles. Soyez sans crainte quant à l'utilisation de ce matériel, vous ne subirez aucun préjudice.

Est-ce que vous avez des questions avant de débiter? Alors, je vous invite maintenant à débiter l'entrevue. Sentez-vous à l'aise de m'arrêter ou encore, de ne pas répondre à une question si cette dernière ne vous convient pas ».

Partie I : Sens donné aux concepts de « jugement » et « jugement critique ».

- 1) Connaître la définition que la personne se donne du concept de « jugement ».
Ex. : ***Pour débiter, pourriez-vous me décrire ce que signifie pour vous le concept de « jugement » ? Pourriez-vous me donner un exemple ?***

Autre question possible :

Si vous aviez à expliquer à une autre personne le concept de « jugement », comment l'expliqueriez-vous ?

Justification :

Avant d'aborder avec le sujet, des interventions pédagogiques permettant de développer le jugement critique des futurs enseignants, il importe de connaître le sens que se donne le sujet du concept de jugement afin que le chercheur puisse revenir à cette définition au cours de l'entretien. Par exemple, le chercheur pourra y faire référence lorsqu'il demandera en quoi les interventions pédagogiques fournies par le sujet développent le jugement critique des futurs enseignants.

- 2) Connaître ce que veut dire pour la personne « exercer son jugement critique en éducation. Ex. : *Dans le domaine de l'éducation, que veut dire pour vous « exercer son jugement critique » ?*

Autres questions possibles :

Comment décririez-vous une personne qui, dans le domaine de l'éducation, exerce son jugement critique ?

Comment décririez-vous un enseignant qui exerce son jugement critique ?

Justification :

Étant donné que la recherche est en éducation et qu'elle concerne principalement les futurs enseignants et enseignantes, il est intéressant de demander aux sujets ce que signifie pour eux exercer son jugement critique en éducation.

- 3) Comprendre ce que signifie « être critique ». Ex. : *Selon vous, que veut dire « être critique » ?*

Autres questions possibles :

Comment décririez-vous une personne qui est critique ?

Justification :

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, le qualificatif « critique » a été ajouté à l'expression « exercer son jugement ». Il semble pertinent de questionner les sujets sur le sens qu'ils donnent au qualificatif « critique ».

- 4) Vérifier si la personne définit différemment les concepts de « jugement » et de « jugement critique ». Ex. : *Dans le Programme de formation de l'école québécoise, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a nommé une des compétences transversales de façon suivante : « exercer son jugement critique ». Est-il différent d'exercer son jugement plutôt que d'exercer son jugement critique ? Si oui, en quoi est-ce différent ? Si non, en quoi ce n'est pas différent ?*

Autre question possible :

En quoi le fait d'ajouter le qualificatif « critique » au concept de « jugement » vient-il modifier la définition que vous avez donnée précédemment ?

Justification :

À travers mon projet de recherche, je me suis interrogée à propos des raisons qui ont conduit le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à nommer cette compétence transversale « exercer son jugement critique » au lieu de la nommer simplement « exercer son jugement » puisque l'aspect « critique » est inévitablement inclus dans

le jugement. Dans l'explicitation de cette compétence transversale, il me semble que l'aspect « critique » ait été utilisé pour qualifier le jugement et pour éviter de créer des ambiguïtés avec les autres types de jugements (jugement de valeur, jugement de réalité, etc.). Les sujets, et plus particulièrement ceux qui ont participé à l'écriture de cette compétence ou à l'écriture des programmes, pourront probablement m'éclairer à propos de cette interrogation.

- 5) Comprendre l'importance de développer, chez les futurs enseignants, leur jugement critique. Ex. : *Selon vous, quelle est l'importance ou l'utilité de favoriser, chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, le développement de leur jugement critique?*

Autre question :

En quoi est-ce pertinent de développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?

Justification :

Cette question permet de justifier, selon les sujets, la pertinence sociale de favoriser le développement du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes.

Partie II : Des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants en formation à l'enseignement.

ATTENTION:

Cette question pourrait ne pas s'appliquer à tous les sujets. Vérifier en fonction de la fiche de renseignements remplie par le sujet.

- 6) Connaître des interventions pédagogiques (entre trois et cinq) que la personne utilise ou a déjà utilisées auprès des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement pour développer leur jugement critique (des exemples de moyens d'intervention : des stratégies d'apprentissage ou d'enseignement, des tâches ou situations d'enseignement, etc.). Exemple : *Au cours de vos années d'expérience au niveau de la formation à l'enseignement, quelles interventions pédagogiques avez-vous utilisées ou utilisez-vous encore pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ? En nommer de trois à cinq et les décrire de façon détaillée.*

Autre question :

Que faites-vous, à l'intérieur de vos cours, pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ? Donner de trois à cinq exemples et les décrire de façon détaillée.

Justification :

Cette question est au cœur de mon projet puisqu'elle représente la question de recherche du mémoire de maîtrise.

- 7) Comprendre en quoi les interventions pédagogiques utilisées par la personne développent le jugement critique des étudiants et étudiantes. Exemple : ***Selon vous, en quoi cette intervention pédagogique (la nommer) développe-t-elle le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?***

Reprendre cette question pour chacune des interventions pédagogiques nommées par la personne et, si possible, intégrer cette question à la question 5.

Autre question :

Comment croyez-vous que ce moyen d'intervention (le nommer) développe le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?

Justification :

Cette question permettra au chercheur, lors de l'analyse des données, de faire des liens avec les composantes de la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

- 8) Connaître des interventions pédagogiques (de trois à cinq) qui pourraient être utilisées auprès des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement pour développer leur jugement critique (des exemple d'interventions pédagogiques : des stratégies d'apprentissage ou d'enseignement, des tâches ou situations d'enseignement, etc.). Ex. : ***Au niveau de la formation à l'enseignement, quelles interventions pédagogiques croyez-vous que les professeurs pourraient utiliser pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ? En nommer de trois à cinq puis les décrire de façon détaillée.***

Autre question :

Que pourrait-il être fait, à l'intérieur des cours de la formation à l'enseignement, pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ? Donner trois exemples et les décrire de façon détaillée.

Justification :

Contrairement à la cinquième question de cet entretien, celle-ci permet au chercheur d'approfondir le sujet de recherche en demandant aux professeurs de la formation à l'enseignement de penser à d'autres interventions pédagogiques qu'ils n'utilisent pas

nécessairement, à des actions qui pourraient être posées, etc. D'un autre côté, cette question s'adresse aux participants et participantes n'enseignant pas au niveau de la formation à l'enseignement.

- 9) Comprendre en quoi les interventions pédagogiques qui pourraient être utilisées développent le jugement critique des étudiants et étudiantes. Ex. : ***Selon vous, en quoi cette intervention pédagogique (la nommer) pourrait-t-elle développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?***

Reprendre cette question pour chacun des moyens d'intervention nommés par la personne et, si possible, intégrer cette question à la question 8.

Autre question :

Comment croyez-vous que cette intervention pédagogique (la nommer) pourrait développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?

Justification :

Cette question permettra au chercheur, lors de l'analyse des données, de faire des liens avec les composantes de la compétence transversale « exercer son jugement critique ».

Partie III : Des liens à faire entre la compétence transversale « jugement critique » et le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté ».

- 10) Connaître les liens que la personne fait entre la compétence transversale « exercer son jugement critique et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » Ex. : ***Le Programme de formation de l'école propose des problématiques qui réfèrent à cinq domaines importants de la vie des jeunes. Ces problématiques renvoient aux cinq domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et consommation, environnement et consommation, médias, vivre ensemble et citoyenneté. Quels liens faites-vous entre le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » et la compétence transversale « exercer son jugement critique » ?***

Autre question :

Comprendre comment les professeurs peuvent utiliser le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » pour développer le jugement critique des futurs enseignants. Ex. : ***Selon vous, en formation à l'enseignement, comment peut-on amener les étudiants à faire des liens avec la compétence « exercer son jugement critique » et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » ?***

Justification :

Dans une perspective d'éducation à la citoyenneté, le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes est à favoriser puisqu'il permet de faire des choix pertinents et éclairés. Ainsi, il est intéressant de comprendre quels sont les liens que les sujets font entre la compétence « exercer son jugement critique » et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté ».

- 11) Comprendre comment les professeurs peuvent utiliser des interventions pédagogiques développant le jugement critique des futurs enseignants pour favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble et l'exercice de la citoyenneté. Ex. : ***Selon vous, en quoi les interventions pédagogiques nommées précédemment (nommer chacune des interventions) pour développer le jugement critique permettent-ils aux futurs enseignants d'apprendre à vivre ensemble et à exercer leur citoyenneté ?***

Autre question :

Qu'est-ce qui pourrait être fait au niveau de la formation à l'enseignement pour amener les étudiants à faire des liens avec la compétence « exercer son jugement critique » et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté » ?

Justification :

Si la compétence « exercer son jugement critique » joue un rôle important dans le développement de la citoyenneté des étudiants et étudiantes, il est pertinent de comprendre comment les interventions pédagogiques énumérées par les sujets pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes contribuent également à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'exercice de leur citoyenneté.

Partie IV : Des liens à faire entre la compétence transversale « jugement critique » et la compétence professionnelle « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ».

- 12) Connaître les liens que la personne fait entre la compétence transversale « exercer son jugement critique et la compétence professionnelle « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Ex. : ***À travers le référentiel de compétences professionnelles, la première compétence vise à ce que le futur enseignant agisse « [...] en tant que [...] professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Quels liens faites-vous entre cette compétence et la compétence « exercer son jugement critique » ?***

Autre question :

À travers le référentiel de compétences professionnelles, la première compétence vise à ce que le futur enseignant agisse « [...] en tant que [...] professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Quelle relation entrevoyez-vous entre le développement de cette compétence et celui de la compétence « exercer son jugement critique » ?

Justification :

En posant cette question, il est possible de connaître les liens existant entre le développement du jugement critique des futurs enseignants et la maîtrise de cette compétence professionnelle.

Pour clore l'entretien :

Demander à la personne si, à la suite de cet entretien, elle aurait des éléments à ajouter à la définition donnée auparavant à propos du jugement critique. Aimerais-elle en donner une autre?

Remercier la personne.

Exemple :

« Je tiens sincèrement à vous remercier pour votre participation à cet entretien. J'apprécie énormément le temps que vous m'avez consacré. Est-ce que vous avez quelque chose à ajouter? Y a-t-il des renseignements que vous voudriez me transmettre que vous auriez pu oublier au cours de l'entrevue ou que l'entretien n'aurait pas permis de toucher ?

Merci et au plaisir de se revoir! »

APPENDICE D

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER AVANT, PENDANT ET APRÈS UN ENTRETIEN

Éléments à considérer avant, pendant et après un entretien

Voici la liste d'éléments à considérer avant, pendant et après la réalisation d'un entretien. Cette liste a été établie à partir de protocoles d'entrevues élaborés dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation (Lafortune, 2008a) et à partir de différentes lectures réalisées dans le cadre de ce projet de maîtrise.

Avant l'entretien

Considérations d'ordre technique

- *Réservations et enregistrement*

Pour éviter qu'il y ait un problème au moment de réaliser l'entretien, le chercheur est invité à s'assurer de la disponibilité de la pièce dans laquelle se déroule la rencontre, à réserver les appareils audiovisuels, à tester l'enregistrement et à avoir un nombre suffisant de piles de rechange.

- *Guide, résumé et entretien*

Avant de réaliser l'entretien, avoir sous la main les éléments suivants : le guide d'entretien, le résumé du projet de recherche, le formulaire de consentement et de confidentialité des données.

Considérations d'ordre relationnel

Avant de rencontrer le sujet et de débiter l'entretien en tant que tel, Savoie-Zajc (1997) propose au chercheur de « [...] présenter la recherche et ses buts [...], les raisons qui l'ont amené à le choisir comme participant éventuel à la recherche [...]. Communiquer les thèmes qui seront abordés en entrevue [...], obtenir des informations factuelles et contextuelles à propos de l'individu et de son milieu de vie et/ou de travail [et enfin] s'entendre sur le moment, la durée et le lieu de l'entrevue semi-dirigée » (p. 306).

Pendant l'entretien

Considérations d'ordre technique

- *Confidentialité et enregistrement*

Savoie-Zajc (1997) propose également au chercheur de « souligner, dès le début, que l'information qu'il s'apprête à recueillir est importante et en expliquer sa valeur.

Rappeler les buts de l'entrevue[, ...assurer à] l'interviewé la confidentialité des propos et [l'informer] des mesures prises pour la garantir. [Enfin, demander] la permission d'être enregistré » (p. 308).

Considérations d'ordre relationnel

Dès le début de l'entretien, il importe que l'intervieweur ait la « capacité de donner confiance à l'interviewé et d'établir avec lui la meilleure relation possible » (Boutin, 1997, p. 58). En d'autres mots, il s'agit d'« accueillir la personne, [la] mettre à l'aise [et] instaurer un climat ouvert par des échanges conviviaux (Guittet, 2002, p. 193).

- *Rappel des buts de l'entretien*

Même si le chercheur l'a fait au moment de prendre contact avec le sujet, il est conseillé de clarifier et d'explicitier les finalités de l'entretien (Guittet, 2002) et de faire, à la personne interrogée, un résumé de la recherche. De plus, le chercheur est appelé à « assurer le sujet de la confidentialité [des données], [à] rappeler que la participation est volontaire et que le répondant peut très bien décider de ne pas répondre à telle ou telle question et même éventuellement de mettre fin à l'entretien » (Boutin, 1997, p. 113).

- *Prise de notes*

Pendant l'entretien, éviter de prendre des notes des propos de la personne. Écrire plutôt, sur le coin d'une feuille, des mots ou des idées sur lesquels vous désirez revenir avec la personne (PARF 2002-2005). Cette façon de faire « [...] permet de retenir les idées importantes, de noter des propos que l'on voudra clarifier, de mettre en évidence des éléments nouveaux de compréhension qui émergent » (Savoie-Zajc, 1997, p. 310).

Qualités d'un bon intervieweur

- *Retrait de l'intervieweur (écoute)*

Selon Boutin (1997), « l'intervieweur doit garder une certaine distance, afin de permettre à la personne qu'il interroge d'exprimer ses réponses de la façon la plus « indépendante », la plus personnelle possible » (p. 55-56).

L'intervieweur doit également posséder la qualité d'inciter la personne à parler mais il doit éviter de donner la réponse. En même temps, il faut que la personne sente que ce qu'elle nous dit nous intéresse (PARF 2002-2005). Voici quelques exemples de phrases à utiliser :

- J'en prends note ...
- C'est une idée ...
- Je n'avais pas pensé à cela ...
- Dans quel sens?
- Ah bon ?
- Ah oui!
- Etc.

Bref, l'intervieweur doit savoir se taire ; écouter davantage, parler moins et tolérer les silences.

- *Rétroaction*

« Il importe de savoir faire un usage adéquat de la rétroaction ou « feed-back ». Le futur intervieweur doit être en mesure de vérifier comment il émet ses messages et comment les autres les reçoivent ». (Boutin, 1997, p. 61)

- *Reformulation des propos*

Au lieu de reformuler les propos de la personne lorsque ces derniers sont incompréhensibles, poser la question différemment ou poser une autre question en utilisant cependant les mots de la personne (Guittet 2002). On peut aussi utiliser :

- L'écho

« Reprendre le mot clé de l'intervention, de souligner un mot accentué sur le plan du ton ou du sens [... pour] obtenir plus de renseignements sur le sens que donne l'interviewé à cette expression » (Boutin, 1997, p. 69).

- Le reflet

« [...] reprend les termes mêmes de l'interviewé de façon presque identique, de telle sorte que ce dernier reconnaisse, retrace sa propre pensée dans le discours de l'interviewer. Le reflet permet à l'intervieweur de voir s'il a bien saisi le point de vue de la personne interrogée, mais également à l'interviewé de se rendre compte de l'intérêt de son interlocuteur à bien le comprendre » (Boutin, 1997, p. 69-70).

- La clarification

« Réunir des éléments importants dans une même proposition et vérifier les sens qu'en donne l'interviewé » (Boutin, 1997, p. 70).

Questions

- *Questions ouvertes*

Pour élaborer un entretien, le chercheur est appelé à réfléchir à la formulation de ces questions. « Les questions dites ouvertes sont, elles, susceptibles d'amener l'interviewé à décrire son expérience car elles lui fournissent un stimulus général pour démarrer l'échange. [...] Les questions posées devront aussi être courtes. [...] Les questions doivent être neutres [, c'est-à-dire qu'il faut] éviter de poser des questions qui reflètent son jugement ou ses opinions. [...] Les questions doivent être pertinentes » (Savoie-Zajc, 1997, p. 309).

Conclusion de l'entretien

« Avant de conclure l'entretien, il est utile de demander à la personne qu'on vient d'interroger si elle a quelque chose à ajouter, si elle a d'autres renseignements à transmettre qu'elle aurait pu oublier ou que l'interview n'aurait pas permis de toucher ». (Boutin, 1997, p. 122)

« [Remercier] la personne pour son effort et sa confiance et lui indiquer les suites de l'étude en cours et son échéancier ». (Savoie-Zajc, 1997, p. 311)

Conclure un entretien à l'heure fixée.

Après l'entretien

Après la réalisation de l'entretien, le chercheur doit se garder un temps pour prendre des notes ou pour « faire un compte-rendu écrit retraçant les points-clés, la conclusion et les positions de chacun dans la discussion » (Guittet, 2002, p. 194). Le chercheur peut, par exemple, noter les éléments descriptifs, les perceptions de la personne, ses propres impressions et des notes pouvant servir à l'analyse ou à l'interprétation.

APPENDICE E

LISTE DE VÉRIFICATION DU MATÉRIEL À TRANSPORTER LORS D'UN ENTRETIEN

Liste de vérification du matériel à transporter lors de l'entretien

- Magnétophone ☐
- Cassettes identifiées à l'avance (date, lieu, nom de la personne) ☐
- Piles ☐
- Microphone ☐
- Rallonge électrique ☐
- Horloge, montre ou chronomètre ☐

- Carnet de notes ☐
- Stylos ☐

- Lettre de consentement et confidentialité des données (2 copies) ☐
- Formulaire de renseignements ☐
- Résumé du projet de recherche ☐
- Guide d'entretien ☐

- Liste des domaines généraux de formation ☐
- Schéma de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de ses composantes ☐
- Libellé de la première compétence professionnelle ☐

APPENDICE F

**LETTRÉ ENVOYÉE AUX SUJETS POUR LES INVITER À COLLABORER AU
PROJET DE RECHERCHE**

Lettre envoyée aux sujets pour les inviter à collaborer au projet de recherche

Bonjour,

Je m'appelle Kathleen Bélanger et je travaille à titre de professionnelle de recherche pour le projet Accompagnement-Recherche-Formation dirigé par Mme Louise Lafortune avec la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Je suis également étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Mon projet de maîtrise s'intitule *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées en formation à l'enseignement pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes*. Ce projet de recherche vise à faire ressortir des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes afin qu'ils puissent entrer dans la profession avec des interventions pédagogiques pouvant favoriser non seulement le développement de cette compétence auprès de leurs élèves, mais pouvant aussi les aider à l'évaluer adéquatement.

Je suis actuellement à réaliser des entretiens avec 12 sujets. Il y a d'abord des professeurs (3) et des chargés de cours (3) enseignant au niveau de la formation à l'enseignement, des professeurs spécialistes (3) de la pensée critique ou de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et ayant travaillé de près ou de loin sur des travaux du Ministère et enfin, des étudiants (3) au doctorat dont le sujet de recherche porte ou portait sur la pensée critique ou le jugement critique.

Votre expérience en tant que (**mettre la profession ou l'expertise**) serait extrêmement pertinente pour mon projet de maîtrise et je crois que vous pourriez apporter un point de vue intéressant et très utile. Si vous acceptez de participer à cet entretien, je prendrai environ 60 minutes de votre temps. Avant l'entretien, une lettre vous sera acheminée pour confirmer le lieu et la date de cette rencontre, mais aussi pour vous proposer une piste de réflexion permettant de vous préparer à l'entretien. De plus, un bref résumé ainsi que la question et les objectifs de recherche seront joints à cette deuxième lettre.

Je vous laisse mes coordonnées afin que vous puissiez me rejoindre en tout temps et pour qu'on puisse, dans le cas où vous acceptiez de participer au projet, se fixer une date de rencontre. Vous pouvez communiquer avec moi par courriel, par téléphone ou passer à mon bureau au département des sciences de l'éducation.

Voici mes coordonnées:

Tél. au travail : (819) 376-5011, poste 3648

Bureau: 2042, pavillon Ringuet

Tél. au domicile: (819) 375-3832

Courriel: kathleen.belanger@uqtr.ca

J'attends de vos nouvelles et au plaisir de vous rencontrer!

Kathleen Bélanger
Étudiante à la maîtrise en éducation
Département des sciences de l'éducation

APPENDICE G

**LETTRE ENVOYÉE AUX SUJETS POUR LES INFORMER DU
DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN**

Lettre envoyée aux sujets pour les informer du déroulement de l'entretien

Trois-Rivières, le **(date)** 2005

Adresse de la personne

Bonjour **(nom de la personne)**,

J'apprécie grandement que vous ayez accepté de participer à l'entretien de recherche. Cet entretien me permettra de recueillir des informations pour mon projet de recherche s'intitulant *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement*.

L'entretien de recherche durera environ 60 minutes et aura lieu **(mettre l'endroit exact)**. Pour que vous puissiez vous préparer à cet entretien, je vous invite à réfléchir à des interventions (de trois à cinq) que vous utilisez en classe ou qui pourraient être utilisées pour développer le jugement critique des futurs enseignants et enseignantes.

Pour obtenir davantage d'informations sur ce projet, vous trouverez, à la page suivante, un bref résumé du problème de recherche ainsi que la question et les objectifs de recherche.

Je vous suis infiniment reconnaissante et au plaisir de se rencontrer!

Kathleen Bélanger
Étudiante à la maîtrise au département des Science de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé du problème de recherche :

Les changements apportés par le renouveau pédagogique et par la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise exigent, entre autres, que les enseignants et enseignantes fassent preuve de jugement pour faire face à toutes sortes de situations et d'imprévus. D'un autre côté, ces enseignants et enseignantes sont également appelés à favoriser l'exercice du jugement de leurs élèves en les amenant à construire, relativiser et exprimer leurs opinions afin qu'ils puissent utiliser cette compétence à travers leur parcours scolaire, mais aussi dans leur vie adulte. Pour y parvenir, les responsables de la formation à l'enseignement se sont donnés comme objectifs de développer des compétences professionnelles dont deux d'entre elles visent à former les étudiants et étudiantes à mettre en œuvre leur jugement. Quelles sont alors les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées au cours de cette formation pour inciter les étudiants et étudiantes à comprendre le sens de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et pour qu'ils puissent en favoriser le développement auprès de leurs élèves ?

Question de recherche :

À travers la formation à l'enseignement, quelles sont les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes ?

Objectifs de recherche :

Pour connaître les interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants, trois objectifs spécifiques permettront de répondre à la question de recherche évoquée auparavant :

- **dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées** au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants;
- **expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique;**
- **classifier ces interventions** à l'aide d'une grille élaborée à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.

APPENDICE H

FICHE DE CONFIDENTIALITÉ

Fiche de confidentialité

Objectifs du projet de recherche

Le projet *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement* a pour objectifs de faire émerger des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour favoriser l'exercice du jugement critique des futurs enseignants et enseignantes. En réalisant des entretiens auprès de différents sujets, il sera possible de :

- **Préciser les différents sens** donnés aux concepts « jugement » et « jugement critique ».
- **Dégager et décrire des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées** au cours de la formation à l'enseignement pour favoriser le développement du jugement critique des étudiants et étudiantes.
- **Expliquer en quoi ces interventions développent le jugement critique.**
- **Classifier ces interventions à l'aide d'une grille élaborée** à partir de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et de perspectives théoriques.

Tâche demandée aux participants et participantes

Pour que le participant ou la participante puisse se préparer à cet entretien, il est proposé de réfléchir à des interventions (de trois à cinq) utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.

Avantage lié à la participation

Les personnes interrogées contribueront à former les futurs enseignants et enseignantes à connaître, à travers leur formation, des interventions pédagogiques favorisant le développement de la compétence transversale « exercer son jugement critique » et leur permettre d'entrer dans la profession avec des interventions pédagogiques pouvant favoriser non seulement le développement de cette compétence auprès de leurs élèves, mais pouvant aussi les aider à l'évaluer adéquatement.

Participation volontaire et droit de retrait

Je suis informé ou informée des visées du projet de recherche et je sais que je peux me retirer de ce projet au moment où cela me conviendra. J'accepte de collaborer à la collecte des données, de compléter des documents et qu'un enregistrement audio soit réalisé au cours de l'entretien.

Confidentialité des données et anonymat des participants et participantes

Pour assurer la confidentialité des propos et l'anonymat des personnes, des pseudonymes seront attribués, pour la transcription des entretiens, à chacune des personnes ayant collaboré au projet. Pour l'analyse des données, aucun nom ou pseudonyme ne sera mentionné puisque les propos des sujets seront regroupés en fonction du groupe auquel ils appartiennent (professeurs, chargés de cours, professeurs experts sur le sujet ou étudiants et étudiantes au doctorat ou ayant fait leur doctorat sur le sujet de recherche). L'analyse s'effectuera donc en fonction de l'ensemble des données pour un groupe mentionné ci-dessus. Si une personne l'exige, il sera également possible, après la transcription des données, de retourner à la personne l'enregistrement de son entretien. Enfin, en aucun cas, le chercheur ne peut

rapporter à une autre personne ou à un groupe de personnes, les propos d'un des sujets de recherche ou associer les propos d'un des sujets à une personne en particulier.

Durée de conservation des données et moment de leur destruction.

Les données seront conservées au moins cinq ans afin qu'elles soient accessibles et jusqu'à diffusion des résultats (publications).

Consentement et signature

J'accepte de participer au projet de recherche intitulé *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement* réalisé par Kathleen Bélanger, étudiante à la maîtrise et dirigée par Louise Lafortune.

Coordonnées :

Prénom et nom :

Adresse :

Téléphone : ()

Courriel :

Merci de votre collaboration.

Signature

Date

J'assure la confidentialité des données recueillies. Aucun propos ne sera associé à une personne en particulier.

Signature

Date

Kathleen Bélanger

Téléphone : (819) 376-5011, poste 3648

Courriel : kathleen.belanger@uqtr.ca

APPENDICE I

FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Fiche de renseignements

À REMPLIR AVEC LE SUJET

Nom :

Profession : _____

Nombre d'années d'expérience (niveau universitaire): _____

Si vous avez déjà enseigné au niveau de la formation à l'enseignement, quels types de cours avez-vous donnés ?

Avez-vous déjà donné un cours portant ou un cours étant en relation avec la pensée critique ou le jugement critique ? Si oui, quel était le titre de ce cours ?

Quels types de recherche avez-vous fait? Quels étaient les thèmes de vos recherches?

Avez-vous déjà participé à des travaux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ? Si oui, en quoi consistait votre travail ?

À REMPLIR PAR LE CHERCHEUR

Groupe auquel appartient le sujet

Professeurs

Chargé de cours

Professeurs experts

Personnes au doctorat ou ayant terminé son doctorat

☐
☐
☐
☐

APPENDICE J

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
À TROIS-RIVIÈRES**

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE:

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche:

intitulé: **Étude classificatoire et explicative des moyens d'intervention pour développer le jugement critique des étudiants en formation à l'enseignement**

chercheur: **BÉLANGER, Kathleen, Étudiante à la maîtrise au Département des sciences de l'éducation**

organisme: **Aucun**

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des humains est conforme aux normes éthiques.

Période de validité du présent certificat : **Du 11 novembre 2005 au 31 janvier 2006**

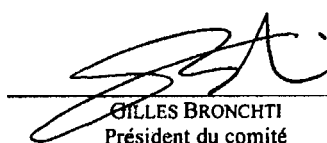
COMPOSITION DU COMITÉ:

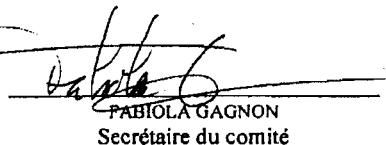
Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par la Commission des études:

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le Doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- un(e) étudiant(e) de troisième ou de deuxième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le Doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES:

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.


GILLES BRONCHTI
 Président du comité


FABIOLA GAGNON
 Secrétaire du comité

Certificat émis le 11 novembre 2005
 CER-05-103-06.02
 DÉCSR

APPENDICE K

GRILLE DE CODAGE

Grille de codage

Catégorie : Jugement et jugement critique (210/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
Jugement (53 unités de sens)	<p>Toutes informations permettant de définir le concept de jugement.</p> <p>Le jugement est le produit de la pensée critique où il y a « élaboration des opinions, des estimations ou des conclusions, parmi lesquelles on peut inclure la résolution de problèmes, la prise de décision et l'étude de nouveaux concepts » (Lipman, 1995/2006, p.204).</p> <p>Poser un « bon » jugement c'est peser les éléments de preuve (Angers, 1998) et appuyer ses propos par des arguments valables et suffisants afin que le jugement soit fondé, mais c'est aussi interroger les affirmations venant de l'extérieur afin de prendre position.</p>	<p><i>Jugement c'est quelque chose d'assez large. C'est une appréciation, c'est une opinion que je donne sans qu'elle soit nécessairement appuyée de critères rigoureux. C'est très large. Par exemple, la salle est belle. Je donne une appréciation de la salle, mais je ne dis pas pourquoi elle est belle. Je n'argumente pas, je ne donne pas les critères, c'est vraiment au sens large. Je peux donner un jugement sur quelqu'un ou quelque chose. Ça peut être un jugement gratuit. (E101 : P2E)</i></p>
Critique (23 unités de sens)	<p>Toutes informations permettant de définir le qualificatif critique ou une critique.</p> <p>Le qualificatif critique signifie séparer, discerner, distinguer et juger (Rey, 2005). Il fait référence à l'utilisation de critères de haut niveau de pensée (Nosich, 2001).</p>	<p><i>Cela [être critique] met l'accent sur toute la dimension de distance critique, le côté de réflexion. On retourne sur ce qu'on doit faire et on prend un recul et on se demande qu'est-ce qu'on doit faire. Pour bien faire ce recul-là il faut suspendre son jugement, donc prendre le temps de l'arrêter, de ne pas aller à la conclusion tout de suite et de regarder de quoi on parle. Quels sont les enjeux ? Quelle est l'ampleur du problème ? Comment on peut le décortiquer, l'analyser ? Après cela essayer de le régler, ouvrir les possibilités pour le régler et en éliminer quelques-unes. C'est ce que veut dire pour moi le côté critique, donc prendre une distance et tout ce qui vient avec la prise de distance. (PS201 : P2E)</i></p>
Jugement critique – définition (54 unités de sens)	<p>Toutes informations permettant de définir ce qu'est un jugement critique.</p> <p>Exercer son jugement critique est un processus faisant appel à plusieurs opérations cognitives. C'est un exercice qui suppose que l'individu dépasse les stéréotypes, les préjugés et les idées préconçues pour éviter que toute opinion tienne lieu de jugement (MELS, 2007). « Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse solide, c'est-à-dire une exploration et une confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux » (MELS, 2007, Chap.3, p.9).</p> <p>Dans le PFEQ (MELS, 2007), la compétence transversale « exercer son jugement critique » est explicitée en fonction de trois composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construire son opinion: cerner l'objet de la réflexion, remonter aux faits et les remettre en perspective, explorer différentes options, s'appuyer sur des repères et adopter une position; • Exprimer son opinion: communiquer aux autres son point de vue et le justifier; • Relativiser son opinion: comparer son opinion à celles des autres, reconsidérer son opinion, évaluer la part de raison et de l'affectivité, reconnaître ses préjugés et reprendre la démarche si nécessaire. 	<p><i>Cela met l'accent sur toute la dimension de distance critique, le côté de réflexion. On retourne sur ce qu'on doit faire et on prend un recul et on se demande qu'est-ce qu'on doit faire. Pour bien faire ce recul-là il faut suspendre son jugement, donc prendre le temps de l'arrêter, de ne pas aller à la conclusion tout de suite et de regarder de quoi on parle. Quels sont les enjeux ? Quelle est l'ampleur du problème ? Comment on peut le décortiquer, l'analyser ? Après cela essayer de le régler, ouvrir les possibilités pour le régler et en éliminer quelques-unes. C'est ce que veut dire pour moi le côté critique, donc prendre une distance et tout ce qui vient avec la prise de distance. (PS201 : P2-3E)</i></p>

Catégorie : Jugement et jugement critique (210/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
	On ne peut pas exercer un jugement critique seul, car il se développe en interaction avec d'autres qui valident, confrontent ou confirment notre jugement. On a besoin d'être en interaction pour comparer son opinion à celles des autres, pour se remettre en question, valider ses critères et reconnaître ses préjugés.	
Jugement critique – Utilités (65 unités de sens)	Informations permettant d'expliquer les utilités de développer un jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement. Ces utilités sont de deux ordres: 1) favoriser le développement de compétences professionnelles à l'enseignement et plus particulièrement faire en sorte que ces futurs enseignants et futures enseignantes agissent en tant que professionnel ou professionnelle, héritier critique et interprète de savoir ou de culture dans l'exercice de leurs fonctions et 2) éduquer à la citoyenneté afin que ce personnel enseignant apprenne à vivre à ensemble et à exercer leur citoyenneté.	<i>[...] cela supposent que le professionnel rechercherait de la formation continue. S'il est critique, s'il est professionnel il va être critique et s'il est critique il va remettre en doute ses propres connaissances. Donc, la formation continue qui pourrait se faire sous forme d'assister à des conférences, de lire des articles ... (PS202 : P9E)</i> <i>Tu vis avec des gens différents, tu es constamment appelé à côtoyer des gens qui ont une culture différente de la nôtre. Juste la différence. Être capable de respecter la différence demande que le jeune soit critique par rapport ... qu'il prenne conscience de cette différence-là et comment il peut l'exprimer et la vivre. (E101 : P3E)</i>
Jugement critique – Difficultés (15 unités de sens)	Toutes informations relatives aux difficultés rencontrées pour développer le jugement critique des étudiants en formations à l'enseignement.	<i>[...] parce que la difficulté c'est aussi le temps qu'on a pour leur faire comprendre ce qu'ils sont en train de vivre dans ce processus-là. On n'a pas toujours le temps dans nos blocs de cours de trois heures et dans nos 15 semaines. Cela serait tellement facilitant si on avait quelques cours et qu'on cheminerait ensemble, mais c'est impossible. (P301 : P5E)</i>

Catégorie : Interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement (203/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
Conditions préalables (49 unités de sens)	Toutes informations relatives aux « acquis », en lien avec le jugement critique, que la personne enseignante doit elle-même posséder pour développer le jugement critique de ses élèves ou étudiants.	<i>S'ils n'ont pas conscience qu'ils développent leur jugement critique, on ne développe pas leur jugement critique. [...] Pour exercer un jugement critique et pour le développer chez les futurs maîtres, il faut qu'ils soient conscients qu'ils développent un jugement critique. (E102 : P4E)</i> <i>Comment ils vont faire dans la classe pour régler un dilemme éthique ou pédagogique ? Comment ils vont faire s'ils ne font pas de pensée critique ? Comment ils vont faire pour développer chez les enfants cette compétence-là si eux-mêmes ne savent pas ce que c'est ? (PS202 : P4E).</i>
Intervention pédagogique – Philosophie pour enfants (4 unités de sens)	Informations relatives à la philosophie pour enfants (PPE); intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes. Le principal but de la PPE est de stimuler chez les élèves « les compétences reliées à une pensée critique [...] et à une capacité de dialoguer avec les pairs en vue de résoudre un problème » (Daniel, 2005, p.4). Elle fait appel à la raison et contribue à avoir une pensée davantage cohérente pour émettre « des jugements justifiés, susceptibles d'être exposés et discutés » (Lalane, 2002, p.109). Elle permet aussi de communiquer, d'émettre des hypothèses, de critiquer et argumenter ces dernières puis, de connaître d'autres points de vue (Douzamy-Blachère, 2002). La PPE offre aux apprenants et apprenantes « l'occasion de réfléchir tout haut aux valeurs qui sont les leurs ainsi qu'à leurs actes, leur permettant ainsi petit à petit de rejeter les valeurs qui ne correspondent pas à leurs normes et de garder les autres » (Lipman, 1995/2006, p.267). Elle leur permet ainsi de soumettre ses propres valeurs à la critique.	<i>C'est sûr que dans les cours, on fait des activités de philosophie mathématique. [...] on part de textes qui ont été faits pour les élèves. [...] Donc, on suit la démarche que les élèves font : lectures, choix d'une question, élaboration d'une discussion, inclusion d'activités mathématiques reliées à la question (PS203 : P4E).</i>

Catégorie : Interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement (203/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
Intervention pédagogique – Communauté de recherche (27 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives à la communauté de recherche; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Dans ce code, on peut inclure les informations relatives à la communauté virtuelle de recherche (blogs, forums de discussion).</p> <p>La communauté de recherche est composée de personnes différentes les unes des autres et ces différences enrichissent l'ensemble du groupe (Daniel, 1990). Elle engage l'individu « dans une pratique éducative réflexive, c'est-à-dire dans un contexte de recherche où il est amené à partager intelligemment ses points de vue en toute liberté et en toute confiance, et à écouter celui des autres avec respect et tolérance » (Daniel, 1997, p.280). Ainsi, les participants et participantes d'une communauté de recherche se soucient les uns des autres, en considérant les émotions, les sentiments ou les problèmes de chacun d'entre eux, ce qui incite davantage les personnes à dire ce qu'elles pensent sans craindre d'être rejetées ou humiliées (Makhour, 1998). En ce sens, Lipman (1995/2006) affirme que transformer une classe en communauté de recherche c'est se retrouver dans une classe où les apprenants et apprenantes « s'écoulent mutuellement avec respect, s'empruntent des idées les uns aux autres, s'encouragent à justifier leurs positions, [...] s'entraident pour tirer les conclusions de ce qui a été dit et essaient de comprendre ce que les autres ont voulu dire » (Lipman, 1995/2006, p.33).</p>	<p>[...] c'est la participation à des forums électroniques sur lesquels on leur demande par exemple de nommer des cas qu'ils ont vécus et comment ils les ont vécus (E103 : P8E).</p>
Intervention pédagogique – Questionnement philosophique (34 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives au questionnement ou au questionnement philosophique; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Le questionnement philosophique fait appel à un processus de recherche dans le sens qu'il alimente le doute et la curiosité. Dans le cadre de cette recherche et plus particulièrement dans une communauté de recherche, il s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste parce qu'il suscite des interactions et provoque des conflits sociocognitifs (Lafortune, Martin et Doudin, 2004). Pour Daniel (2005) et Daniel et Lafortune (2004), les questions porteuses de sens philosophique sont abstraites et invitent les individus à questionner les concepts, remettre en question leurs idées ou opinions, justifier leur point de vue ou encore et rechercher des critères. Pour ces auteures, la formulation de ce type de questions est la première phase du processus de recherche et c'est dans cette phase que l'apprenant développe ou exploite des compétences telles qu'« exercer son jugement critique » ; compétence s'inscrivant dans un processus de pensée complexe.</p>	<p>Tout de suite, je pense au questionnement que peu de professeurs utilisent vraiment dans une vision de développer [le jugement critique] Utiliser le questionnement pour moi, ce n'est pas : « Qu'est-ce que tu as fait hier ? ». C'est vraiment un questionnement réflexif et à mon avis c'est une stratégie qui pourrait être exploitée davantage (E101 : P7E)</p>

Catégorie : Interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement (203/413 unités de sens)

Codes	Définition des codes	Exemples
<p>Intervention pédagogique – Dialogue philosophique</p> <p>(25 unités de sens)</p>	<p>Toutes informations relatives au dialogue philosophique; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Dans ce code, on peut inclure les informations relatives à la discussion philosophique et au groupe de discussion.</p> <p>Le dialogue philosophique, élaboré à partir de la contribution raisonnée de tous les participants et participantes, est la principale caractéristique de la communauté de recherche (Daniel, 1990 ; Sharp, 1990). Le dialogue philosophique est: « un échange entre pairs qui suppose des attitudes comme le doute, la construction des interventions sur celles des autres, l'écoute mutuelle, la capacité de s'autocorriger, l'acceptation d'être ébranlé par les idées et les arguments des autres, etc. Il suppose aussi des habiletés comme la justification de ses opinions, la recherche d'hypothèses de solution, l'élaboration d'inférences et de contre-arguments, la critique constructive, etc. » (Daniel et Lafortune, 2004, p.336). Le but de cette intervention ne consiste pas à faire argumenter les apprenants et apprenantes dans une visée de compétition, mais plutôt de les faire dialoguer dans une perspective de coopération dans le sens où les interventions individuelles contribuent à enrichir le point de vue de l'ensemble du groupe (Auriac-Peyronnet et Daniel, 2002 cités dans Daniel, 2005 ; Daniel 1996). Pour Daniel et Lafortune (2004) ce genre de dialogue suppose que les personnes apprenantes « essaient de trouver des hypothèses de solution, font des inférences, construisent leurs interventions sur celles des autres, se critiquent de façon constructive, trouvent des contre-arguments, font des déductions, réfléchissent et expliquent leurs doutes, apportent des arguments nouveaux, démontrent une capacité à s'autocorriger, sont ébranlées par les idées et arguments des autres [et] justifient leurs opinions » (Daniel et Lafortune, 2004, p.304-305).</p>	<p><i>C'est sûr qu'avoir des plus petits groupes pour pouvoir faire des discussions en classe. Ça c'est vraiment idéal. Des groupes de 25 ou 30 maximum où on pourrait carrément discuter. Notamment avec l'approche de philosophie pour enfant que j'utilise, il y a un problème social quelconque qui peut concerner soit la violence, l'éducation ou n'importe quel problème. Les étudiants peuvent prendre une heure et demie pour discuter entre eux. Il ne s'agit pas de les laisser parler, mais il s'agit en tant que professeur de diriger la discussion pour apporter des contre-exemples, pour les amener à être critiqués (PS202 : P6E)</i></p>

Catégorie : Interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement (203/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
Intervention pédagogique – Débat argumenté (30 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives au débat argumenté; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Le débat engage les personnes apprenantes « à défendre leurs positions divergentes à l'égard d'un objet spécifique à l'aide d'arguments et de contre-arguments bien appuyés qui servent à développer, entre autres, les compétences de communication et de résolution de problèmes » (Legendre, 2005, p.345). Dans ce type de discussion, il n'y a pas seulement un échange d'information, mais aussi une confrontation d'opinions entre les personnes (Legendre, 2005). Étant donné que le débat sollicite l'utilisation d'arguments et de contre-arguments pour faire valoir sa position, Legardez et Simonneaux (2004), parlent plus précisément de débat argumenté qui consiste à faire développer aux élèves des compétences argumentatives pour qu'ils puissent plus tard participer aux débats de la société. L'objectif de ce type de débat est de « favoriser l'identification des critères et des informations qui étayent une prise de position (la sienne et celle des autres) » (Legardez et Simonneaux, 2004, p.101). Le débat argumenté place les apprenants et apprenantes dans une situation où ils ne sont pas nécessairement en accord avec les arguments apportés par les autres personnes et où ils peuvent être amenés à changer de point de vue.</p>	<p>[...] je dirais d'amener les étudiants à débattre avec moi à travers un texte et à propos d'un texte c'est la plus belle façon. Mettre au défi les étudiants ou d'expliquer la meilleure solution possible et pourquoi. [...] On note souvent dans les débats que les gens au lieu d'essayer de faire avancer la discussion pour aller vers la vérité si elle existe, [vont essayer] de convaincre l'autre par de faux arguments. Donc, essayer de gagner son point ou de clouer le bec de l'autre, mais finir la discussion. [...] Si on veut arriver à une réflexion réelle, il faut être prêt à la faire correctement. Poser les bonnes questions. Chercher des vrais arguments et pas seulement ceux qui ont l'air convaincant (PS201 : P4E)</p>
Intervention pédagogique – Autévaluation (8 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives à l'autoévaluation; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>L'autoévaluation est un « processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation (Legendre, 2005, p.143)</p>	<p>On pourrait aussi utiliser des vidéos, les filmer pour être capable de voir ce qu'ils ont fait dans une classe, pourquoi ils ont réagi de telle façon. Mais en même temps, on ne peut pas toujours faire cela [...]. On pourrait peut-être leur demander de se faire une autoévaluation à partir d'une vidéo (E102 : P8E).</p>
Intervention pédagogique – Observation (8 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives à l'observation; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>L'observation est un « procédé par lequel on constate, à l'aide d'indicateurs, les caractéristiques d'une action ou d'un processus, en prenant soin de ne pas déranger, orienter ni modifier l'action ou le processus en cours » (Legendre, 2005, p. 963). C'est aussi l'« action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître » (Legendre, 2005, p.963).</p>	<p>Moi, je leur demande d'aller observer un élève, mais ce n'est pas l'élève qu'on observe, mais l'enseignant qu'on observe en cachette. On va observer les interventions de l'enseignant [...]. Je leur dis aussi comment l'observation des comportements et de son propre comportement amène à poser un regard un peu plus encadrant sur qui je suis ou sur nos pratiques professionnelles (CC401 : P5E).</p>

Catégorie : Interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement (203/413 unités de sens)		
Codes	Définition des codes	Exemples
Intervention pédagogique – Conflit cognitif (5 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives au conflit cognitif ; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Le conflit cognitif « consiste à induire un doute chez le sujet à propos de ses conceptions personnelles par le biais de démonstrations, textes, etc., dont l'objectif est de susciter le changement d'une conception primitive vers une conception performante, dans l'espoir que le sujet pourra résoudre le conflit par l'adoption d'une conception au pouvoir prédictif et explicatif élargi » (Legendre, 2005, p. 273).</p>	<p><i>[...] trouver des situations qui confrontent les étudiants et qu'ils se rendent compte ce qu'ils croient être acquis ou ce qu'ils croient être simple ou transparent ne l'est pas et qu'ils devraient travailler plus là-dessus [...]</i> (PS201 : P8E).</p>
Intervention pédagogique – Analyse de textes (7 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives à de l'analyse de textes ; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>L'analyse consiste en une « présentation élaborée du contenu d'un ouvrage, d'un article, d'une communication orale, d'un événement ou d'un phénomène en vue de faire ressortir certaines caractéristiques : but, structure, parties, enchaînement logique, style, niveau de compréhension, méthodologie, attentes, qualités, défauts, absences, relations avec d'autres écrits ou d'autres événements, situation dans le temps, etc. » (Legendre, 2005, p.60).</p>	<p><i>Je les fais lire. Moi, j'ai un recueil de textes et ce recueil je ne m'en sers pas nécessairement dans le cours [...]. Mais ils sont obligés de choisir parmi les textes. Ils doivent me remettre cinq travaux d'une page ou une page et demie à partir d'une question. Ce n'est pas résumé. Ils sont obligés de se distancier du texte [...]</i> (CC401 : P4E).</p>
Intervention pédagogique – Étude de cas (3 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives à l'étude de cas ; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>L'étude de cas est une « proposition, à un petit groupe, d'un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000, p.91).</p>	<p><i>Prenons les études des cas, la mise en situation au lieu de faire de l'exercice on pourrait présenter des situations problèmes, décontextualiser. Interpréter un ensemble de situations et y trouver des solutions en leur demandant pourquoi. Pourquoi ce qu'ils ont trouvé leur paraissent-ils être une bonne solution ?</i> (E103 : P7E).</p>
Intervention pédagogique – Jeu de rôle (3 unités de sens)	<p>Toutes informations relatives au jeu de rôles ; intervention pédagogique mise en place par les professeurs en formation à l'enseignement pour soutenir, stimuler ou modifier le jugement critique des futurs enseignants et futures enseignantes.</p> <p>Le jeu de rôle « consiste en des simulations particulières ; techniques visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs (étudiants) » (Legendre, 2005, p. 814).</p>	<p><i>On a ce qu'on appelle des jeux de rôles qui sont des simulations avec toutes les limitations que cela peut supposer. La plupart du temps ce que je choisis comme déclencheur dans le jeu de rôles, c'est quelque chose qu'on a observé chez les élèves dans nos recherches, dans nos expérimentations et qui parfois surprennent les étudiants. On veut que ce soit quelque chose qui les déstabilise</i> (PS203 : P4E).</p>

APPENDICE L

CODAGE MULTUPLE DU PREMIER ENTRETIEN : LISTE DES DÉSACCORDS

Codage multiple du premier entretien: liste des désaccords

Rencontre 1 : 11 janvier 2008

Entretien : 101

Accords : 21

Désaccords : 11

Score de fiabilité : 66%

Légende :

A : Chercheure

B : Double-codeur

Lignes	A	B	Décision et explications
35 à 40	Jugement critique - Définition	Jugement critique - Exemple	<p>Jugement critique - Exemple</p> <p>L'unité de sens codée est un énoncé décrivant une situation précise dans laquelle le jugement critique est exercé. Pour cette raison, cette unité de sens représente un exemple de jugement critique. Cette unité de sens a été codée à nouveau.</p> <p>La discussion à propos de ce désaccord a permis de raffiner la définition du code jugement critique - exemple.</p>
82 à 87	Jugement critique - Exemple	Jugement critique - Éducation à la citoyenneté	<p>Jugement critique - Exemple</p> <p>Même s'il fait implicitement référence à l'éducation à la citoyenneté, l'unité de sens codée est un énoncé décrivant une situation précise dans laquelle le jugement critique est exercé. Pour cette raison, cette unité de sens est un exemple de jugement critique.</p>

Lignes	A	B	Décision et explications
147 à 161	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Intervention pédagogique - Questionnement philosophique	Intervention pédagogique - Communauté de recherche ET Intervention pédagogique - Questionnement philosophique L'unité de sens a été scindée en deux et codée de la façon suivante : Lignes 147 à 156 : Intervention pédagogique - Communauté de recherche Lignes 156 à 161 : Intervention pédagogique - Questionnement philosophique.
189 à 193	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Intervention pédagogique - Débat argumenté	Intervention pédagogique - Communauté de recherche Même si la personne aborde l'argumentation dans son propos, elle explique davantage ce qu'est une communauté de recherche
198	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Intervention pédagogique - Autres	Intervention pédagogique - Communauté de recherche L'étude de cas peut être considérée comme une intervention en soi pour développer le jugement critique, mais dans l'unité de sens codée, elle s'inscrit à l'intérieur d'une communauté de recherche.
199 à 200	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Intervention pédagogique - Autres	Intervention pédagogique - Communauté de recherche L'étude de cas peut être considérée comme une intervention en soi pour développer le jugement critique, mais dans l'unité de sens codée, elle s'inscrit à l'intérieur d'une communauté de recherche.
201 à 205	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Intervention pédagogique - Autres	Intervention pédagogique - Communauté de recherche L'étude de cas peut être considérée comme une intervention en soi pour développer le jugement critique, mais dans l'unité de sens codée, elle s'inscrit à l'intérieur d'une communauté de recherche.

Lignes	A	B	Décision et explications
210 à 214	Intervention pédagogique - Autres	Intervention pédagogique - Débat argumenté	Intervention pédagogique - Débat argumenté Dans l'unité de sens codée, il était question de l'argumentation visuelle. Il a été convenu que ce type d'argumentation n'était pas une intervention pédagogique, mais plus un moyen de faire un débat argumenté; de développer une argumentation. Cette unité de sens a été codée à nouveau.
330 à 336	Intervention pédagogique - Communauté de recherche	Jugement critique - Éducation à la citoyenneté	Jugement critique - Éducation à la citoyenneté Bien que la personne aborde la communauté de recherche, elle fait davantage un lien entre la compétence transversale « exercer son jugement critique » et le domaine général de formation « vivre-ensemble et citoyenneté ». Cette unité de sens a été codée à nouveau.
356 à 364	Jugement critique - Définition	Jugement critique - Éducation à la citoyenneté	Création d'un nouveau code : interventions pédagogiques préalables Après une discussion, il a été convenu qu'aucun des codes, se trouvant dans la liste initiale, ne permettait de coder cette unité de sens. Ainsi, un nouveau code a été créé : interventions pédagogiques – préalables. Ce code désigne les « acquis », en lien avec le jugement critique, que la personne enseignante doit elle-même posséder pour développer le jugement critique de ses élèves ou étudiants.
382 à 386	Jugement critique - Définition	Intervention pédagogique -Autres	Intervention pédagogique - Autres Le modelage ne constitue pas une définition du jugement critique, mais plutôt une intervention pédagogique pouvant le développer. Cette unité de sens a été codée à nouveau.

APPENDICE M

GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX CONCEPTS « JUGEMENT » ET « JUGEMENT CRITIQUE »

Grille d'analyse des résultats ayant trait aux concepts « jugement » et « jugement critique »

	Professeurs spécialistes (PS)	Étudiants au doctorat (E)	Professeurs (P)	Chargés de cours (CC)
Définition du concept « jugement »				
Sens large ; général	201	101	302	
Opinion	203	101		401, 403
Absence de critères ou d'arguments	203	101		402
Spontanéité (absence de réflexion)	201, 203	102		402
Réflexion (exercer son jugement)	202	102, 103	301, 303	401
Distanciation			301	403
Activité cognitive	202	103		403
Produit de la pensée critique	203	102		
Prise en compte des contextes			302	402
Définition du qualificatif « critique »				
Péjoratif			302	401
Constructif		102	301	402
Distanciation, prise de recul	201			401, 403
Examen, analyse, évaluation	202	101		403
Sensible au contexte		102		
Référence à des critères	203	102		
Autocorrection		102		
Définition du concept « jugement critique »				
Même sens que le concept « jugement »			303	401
Plus complexe que le jugement		101	302	
Dynamique		101		
Réflexion (distanciation, vérification des faits et remise en question)	201	103	310, 302, 303	401, 402, 403
Justification de son point de vue et recours à des arguments	203	101	303	
Acceptation des points de vue des autres				401
Prise en compte de la dimension affective des autres			301, 302	402
Produit de la pensée critique (prise en compte du contexte, recours à des critères, autocorrection)	203	101, 102, 103	303	
Niveau de connaissances exigé		101, 102	303	

	Professeurs spécialistes (PS)	Étudiants au doctorat (E)	Professeurs (P)	Chargés de cours (CC)
Utilité de développer le jugement critique : Agir en tant que professionnelle ou professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions				
Adoption des choix didactiques et pédagogiques appropriés, recours à des critères pour les appuyer et prise de recul par rapport à ces choix		101, 102	301, 303	403
Distanciation à l'égard du savoir et remise en question de ses propres connaissances	201, 202	102	302	
Interprétation du savoir, des connaissances et des contenus disciplinaires	202		303	
Actualisation des connaissances et des contenus disciplinaires	202, 203			
Autonomie			303	
Utilité de développer le jugement critique : Apprendre à vivre ensemble et à exercer sa citoyenneté				
Connaissance de soi	202	103		403
Respect de l'autre et accueil des différences	202	101, 102, 103	301, 303	402
Citoyen responsable	201, 202	102, 103	302	403
Survie de la démocratie	202, 203	103	302	
Obstacles au développement du jugement critique chez les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement				
Groupes trop nombreux	202		301	402, 403
Manque de temps	201		301	
Absence d'outils dans le programme de formation	202			

APPENDICE N

**GRILLE D'ANALYSE DES RÉSULTATS AYANT TRAIT AUX
INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES POUR DÉVELOPPER LE JUGEMENT
CRITIQUE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES EN FORMATION À
L'ENSEIGNEMENT**

Grille d'analyse des résultats ayant trait aux interventions pédagogiques pour
développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à
l'enseignement

	Professeurs spécialistes (PS)	Étudiants au doctorat (E)	Professeurs (P)	Chargés de cours (CC)
Conditions préalables				
Développement de la compétence « exercer son jugement critique » chez la personne enseignante	201, 202	101, 103	301	401, 402
Travail en collaboration		102	301	401
Prise de conscience du développement de la compétence « exercer son jugement critique ».		102	301	
Interventions pédagogiques faisant référence au cadre conceptuel de la pensée critique				
Philosophie pour enfants (PPE)				
Utilisation de la démarche de la PPE dans les cours universitaires	203			
Communauté de recherche (communauté virtuelle de recherche : forums de discussions, « blog »)				
Description du contexte	203	103		
Opinion émise, accueil des divergences de points de vue, écoute et respect de l'autre		101, 102	301	
Prise de position				403
Argumentation et justification de ses idées		101		
Connaissance de soi			301	
Questionnement philosophique				
Réflexion	201, 202, 203	101	301	401, 402, 403
Argumentation		101, 103		
Discussion	202			
Justification de sa position en y apportant des critères		103		
Ouverture				402
Dialogue philosophique				
Discussion des opinions, des idées et des critères émis	202, 203		301, 303	
Argumentation ou justification de son opinion	203	102		402
Respect et écoute des autres	202	102		
Construction à partir des idées des autres	202	102		
Encouragement de l'expression de différents points de vue			302, 303	

	Professeurs spécialistes (PS)	Étudiants au doctorat (E)	Professeurs (P)	Chargés de cours (CC)
Débat argumenté				
Argumentation	201, 202, 203	101		
Réflexion par rapport aux opinions émises, discussion et confrontation	201, 203			
Écoute de l'autre	201			
Construction à partir des idées des autres			303	
Utilisation dans une perspective de compétition	202			
Autres interventions pédagogiques				
Autoévaluation		101, 102, 103		403
Observation		102, 103		401
Conflit cognitif	201	102		
Analyse de textes			303	401
Étude de cas	202	103		
Jeu de rôle	203			